

**Fremdsprachliche Didaktiken im Vergleich und ihre
Bedeutungen für die unterrichtliche Praxis**

Dissertation

an der Universität Marburg

Fachbereich Schulpädagogik

Erstbetreuer: Prof. Dr. Frank G. Königs

Erstgutachterin: Prof. Dr. Kathrin Siebold
Zweitgutachter: Dr. phil. habil. David Gerlach

Vorgelegt von:
Helmuth Weidemeyer

Marburg im August 2019

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	5
1. Einleitung.....	6
2. Zu den Begrifflichkeiten.....	13
3. Fachdidaktik und Fremdsprachenlehrerausbildung	16
4. Entwicklungslinien des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, Entwicklungslinien der Fremdsprachendidaktik.....	24
4.1 Vorbemerkungen.....	24
4.2 Von der Grammatikübersetzungsmethode zur kommunikativen Wende	25
4.3 Auf dem Weg zum aktuellen Fremdsprachenunterricht nach der kommunikativen Wende	33
4.4 Besondere Aspekte aktuellen fremdsprachlichen Unterrichts	50
5. Kriterien zum Vergleich von Fremdsprachlichen Didaktiken.....	53
5.1 Selbstverständnis der FFDen	54
5.2 Ausrichtung auf die Zielgruppe(n).....	54
5.3 Autor oder Autorenteam	56
5.4 Grundlegende theoretische Prinzipien der FFD	56
5.4.1 Fachwissenschaftliche Basis.....	57
5.4.2 Bildungsstandards	57
5.4.3 Fachdidaktik und allgemeine Didaktik.....	58
5.4.4 Theorie und Praxis	58
5.4.5 Berücksichtigung der Bezugswissenschaften	62
5.5 Formale und strukturelle Kriterien.....	63
5.5.1 Strukturierung der FFD	63
5.5.2 Aktualität der Literatúrauswahl	63
5.5.3 Layout und Gestaltung	64
5.5.4 Begrifflichkeit, Sprache, Lesbarkeit.....	64
5.5.5 Handhabbarkeit	66
5.5.6 Kohärenz.....	66
5.5.7 Breite und Tiefe	67
5.5.8 Einzelsprachspezifische oder sprachenübergreifende Gestaltung	68
5.6 Aktualität.....	69

5.7	Einbezug Neuer Technologien	70
5.8	Innovative und erprobte Lösungsansätze	71
5.9	Akzentsetzungen der FFD im Vergleich zu anderen FFD	72
5.10	Fundierte Lehrbuchkritik	73
5.11	Berücksichtigung des außerschulischen Lernens	74
5.12	Anregungen und Impulse für Benutzer	74
5.12.1	Förderung des Austausches zwischen Wissenschaftlern und Praktikern	74
5.12.2	Kompetenzorientierte Vermittlung und Anregungen zur Selbsteinschätzung	75
5.12.3	Interaktion mit dem Leser	77
5.12.4	Verhältnis von Instruktion und Konstruktion	77
5.12.5	Verhältnis von fachsprachlichem Diskurs und Dialog mit dem Leser	77
5.12.6	Motivation	78
5.12.7	Möglichkeiten individualisierter, differenzierter Zugänge	79
5.12.8	Verwendbarkeit für die Fort- und Weiterbildung	80
5.13	Weitere Kriterien	80
5.13.1	Vorhandensein von sprachpraktischen Teilen	80
5.13.2	Empfehlungen, Hinweise	81
5.13.3	Genderspezifische Unterschiede	81
5.13.4	Preis-Leistungsverhältnis	81
5.14	Übersicht aller Kriterien	82
6.	Übersicht über 18 Fremdsprachliche Fachdidaktiken	87
6.1	Vorbemerkung	87
6.2	Weskamp, Ralf (2001): Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte Anglistik und Amerikanistik	90
6.3	Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-von Dittfurth, Marita (2004): Introduction to English Language Teaching	98
6.4	Kaußen, Herbert / Renné, Rudi (2006): Didaktische Handreichungen Englisch. Unterrichtsplanung in den Sekundarstufen I und II	103
6.5	Nieweler, Andreas (Hrsg., 2006): Fachdidaktik Französisch, Tradition – Innovation – Praxis	112
6.6	Haß, Frank (Hrsg.) (2006): Fachdidaktik Englisch, Tradition – Innovation – Praxis	122
6.7	Sarter, Heidemarie (2006): Einführung in die Fremdsprachendidaktik	136
6.8	Doff, Sabine / Klippel, Friederike (2007): Englischdidaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II	142
6.9	Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.) (2007): Französisch-Methodik – Handbuch für die Sekundarstufe I und II	151
6.10	Roche, Jörg (2008): Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik	160

6.11	Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2009): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage).....	167
6.12	Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2010) Fremdsprachendidaktik – Eine Einführung	181
6.13	Fäcke, Christiane (2010): Fachdidaktik Französisch	186
6.14	Gehring, Wolfgang (2010): Englische Fachdidaktik – Theorien, Praxis, Forschendes Lernen	192
6.15	Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010): Handbuch Fremdsprachendidaktik.....	201
6.16	Leupold, Eynar (2012): Französisch lehren und lernen – Das Grundlagenbuch.....	218
6.17	Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (Hrsg.) (2011): Fachdidaktik Spanisch, Tradition – Innovation – Praxis.....	232
6.18	Butzkamm, Wolfgang (2012): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen – Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten (3., komplett überarbeitete Auflage)	243
6.19	Thaler, Engelbert (2012): Englisch unterrichten: Grundlagen, Kompetenzen, Methoden	256
7.	Methodischer Aufbau der Befragung.....	265
7.1	Zielsetzung und Fragestellung	265
7.2	Auswahl der Methode	265
7.3	Probanden.....	266
7.4	Hypothesen und Operationalisierung.....	267
7.5	Fragebogendesign	269
8.	Grundsätzliche Auswertungen.....	271
8.1	Beantwortung der Fragen.....	277
8.2	Auswertung nach FFDen	290
8.3	Auswertung der Hypothesen.....	291
9.	Interpretation der Ergebnisse.....	297
9.1	Ergebnisse der Analyse der FFDen.....	297
9.2	Interpretation der Befragungsergebnisse	302
9.3	Überprüfung der Hypothesen.....	305
10.	Rückblick.....	308
11.	Fazit und Ausblick	315
	Literaturverzeichnis.....	317
	Urheberschaftserklärung.....	328

Abkürzungsverzeichnis

CLIL	Content and Language Integrated Learning
EPS	Europäisches Portfolio der Sprachen
FD	Fremdsprachendidaktik
FFD	Fremdsprachliche Fachdidaktik
FFDen	Fremdsprachliche Fachdidaktiken
FSU	Fremdsprachenunterricht
GER	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen
HU	Handlungsorientierter Unterricht
KMK	Kultusministerkonferenz
LdL	Lernen durch Lehren
LiV	Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst

1. Einleitung

Auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts haben in den letzten beiden Jahrzehnten entscheidende Veränderungen stattgefunden (vgl. Bausch/Christ/Krumm 2007: Vorwort). Die deutsche Wiedervereinigung, das zusammenwachsende Europa, sich immer schneller wandelnde Gesellschaften, Mobilität, Migration und Flexibilität stellen Lehrende und Lernende vor völlig neue Aufgaben und Anforderungen. Zu dem erweiterten Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule muss auch der Fremdsprachenunterricht seinen Beitrag leisten (vgl. Nieweler 2007: 10). Diese Veränderungen und neue wissenschaftliche Erkenntnisse haben in einem solchen Maße auf die Fremdsprachendidaktik gewirkt, dass auf dem Weg zur Professionalisierung und zu Erhalt und Ausbau derselben nach der Ausbildung ständige Fort- und Weiterbildung erforderlich sind. Schulen, Universitäten und Studienseminare sind Teile der *learning society*, die nach lebenslangem Lernen verlangt. Alle Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen stehen im Rahmen einer (expandierenden) Qualitätsdiskussion (vgl. Raasch 2007: 487). In dieser kurz skizzierten aktuellen Situation sind Orientierungshilfen in allen vier Phasen der Lehrerbildung¹ – Studium, Studienseminar, Schuleinstieg, weiteres Berufsleben - außerordentlich gefragt.

Diesem Bedarf haben die Verlage Rechnung getragen. Nach Jahrzehnten des Schweigens wurde eine Tradition fortgesetzt, die mit folgenden zahlreichen Publikationen von fremdsprachlichen Fachdidaktiken verbunden ist:

- Benno Röttgers: Methodik des französischen und englischen Unterrichts in höheren Lehranstalten jeder Art (Hannover 1913);
- Ernst Otto: Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre (Bielefeld/Leipzig 1921);
- Walter Hübner: Didaktik der Neueren Sprachen (Frankfurt am Main 1929) (Faksimile-Nachdruck mit einem Geleitwort von Paul Hartig 1965);
- Fritz Leisinger: Elemente des neusprachlichen Unterrichts (Stuttgart 1966);
- Frank Achtenhagen: Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts (Weinheim 1969);

¹ Zugunsten der Lesbarkeit und Verständlichkeit des Textes wird auf eine durchgängige Nennung aller Geschlechter bzw. deren sprachliche Realisierung im Text verzichtet. Die verwendete männliche Form bezieht jedoch jeweils alle Geschlechter mit ein.

1. Einleitung

- Emil Mihm: Die Krise der neusprachlichen Didaktik. Eine systeminterne Ortsbestimmung (Frankfurt am Main 1972);
- Werner Arnold: Fachdidaktik Französisch (Berlin 1973);
- Manfred Pelz: Einführung in die Didaktik des Französischen (Heidelberg 1975);
- Harald Gutschow: Eine Methodik des elementaren Englischunterrichts. Probleme und Arbeitsformen (Berlin 1978).

Im Jahre 1989 waren Bausch, Christ und Krumm, die Herausgeber des Standardwerkes „Handbuch Fremdsprachenunterricht“, der Meinung, dass „der Gegenstandsbereich in monographischer Form nicht mehr (oder noch nicht wieder) abzuhandeln ist.“ (Bausch/ Christ/ Krumm 2007: XVII Vorwort zur ersten Auflage). Umso erstaunlicher ist die große Zahl der Neuerscheinungen. Die Entwicklung geht noch weiter: Meißner bezeichnet in einem grundlegenden Artikel über die Bewertung von fremdsprachlichen Fachdidaktiken diese als „nach den Lehrwerken, die ‚heimlichen‘ Richtlinien für die Unterrichtskultur eines Faches“ (Meißner 2008: 105) und stellt dann mit Erstaunen fest, „dass die Bewertung von Fachdidaktiken eher selten Gegenstand wissenschaftlicher Erörterung wurde.“ (ibid. 105).

In der Tat gibt es trotz der großen Zahl von Publikationen dieser Art in der deutschen Fachliteratur zwar sehr viele Besprechungen im Rezensionsteil von Fachzeitschriften, es gibt aber nur wenige Beispiele ausführlicher wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit diesen fremdsprachlichen Didaktiken des 21. Jahrhunderts: Kleinschmidt (2002), der eigentlich eine normale Rezension geplant hatte, beschäftigt sich ausführlich und sehr kritisch mit der ersten Fachdidaktik von Leupold (2002): *Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen*, die er mit dem französischen Gegenstück von Puren/Bertocchini/Costanzo (1998): *Se former en didactique des langues* vergleicht. De Florio-Hansen/Rück reagieren mit Gegenargumenten auf Kleinschmidt und beziehen in den Vergleich die Didaktik von Cuq/Geruca (2002): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* mit ein. Meißners Ausführungen über die Bewertung von Fachdidaktiken, die er „fachdidaktische Kompendien zum Fremdsprachenunterricht (fdKW)“ nennt, münden in eine Checkliste von 441 minutiös zusammengestellten Fragen (Meißner 20018: 121-148). Freudenstein (2003) sieht in seiner Rezension der Methodik von Leupold den Grund für die langen Jahre ohne fremdsprachendidaktisches Handbuch darin, dass sich in den Beziehungswissenschaften eine „solche Fülle von Erkenntnissen angesammelt hatte, dass sie sich kaum noch in einer kompakten Gesamtdarstellung darstellen ließ“ (vgl. Freudenstein 2003:102). Gerade die beträchtliche Wissensexplosion

1. Einleitung

in den Fachdidaktiken und den sie versorgenden Disziplinen hat zu der großen Zahl von Publikationen geführt. Leupolds „Standardwerk“ (Freudenstein) wirkte bahnbrechend. In den folgenden Jahren erschienen in den Fächern Englisch, Französisch und Spanisch eine ganze Reihe von Fachdidaktiken, Methodiken und Handbüchern.

In Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen die erstmalige Bestandsaufnahme, Analyse, Vergleich und kritische Sichtung von Fremdsprachendidaktiken des 21. Jahrhunderts. Fremdsprachliche Didaktiken werden in ihrer Bedeutung für die unterrichtliche Praxis nach spezifischen Kriterien analysiert. Diese werden im Einzelnen aufgelistet und perspektivisch begründet. Außerdem erkundet eine empirische Befragung von Lehrpersonen die reelle Nutzung der Fachdidaktiken. Die Erkundung der Auswirkungen der Fachdidaktiken in Ausbildung und Schulalltag, die Erschließung ihrer Nutzungsmöglichkeiten für die Fort- und Weiterbildung sowie die Systematisierung ihrer Merkmale – diese Themen stehen somit im Zentrum der Arbeit. Angesichts geschilderter Entwicklungen einerseits, aber fehlender wissenschaftlicher Überprüfung andererseits, erscheint das Vorhaben notwendig, sinnvoll und dringlich. Darin besteht die Forschungsrelevanz der Arbeit.

Mit Blick auf die Themenstellung sind für die Arbeit folgende Fragen ableitbar:

- (Wie) Können Theorie und Praxis enger verknüpft, wie können Theoretiker und Praktiker (besser) miteinander bekannt gemacht werden?
- (Wie) Kommen fremdsprachliche Fachdidaktiken bei angehenden und aktuellen Praktikern an?
- (Wie) Können Praktiker in die Forschung einbezogen, an der Unterrichtsentwicklung beteiligt werden?
- Welche für die Praxis höchst wichtigen Themen sind noch unerforscht und laden zu Mitarbeit und Forschung ein?
- Worauf müssen auch in diesem Zusammenhang angehende Fremdsprachenlehrer dem Wunschdenken entsprechend vorbereitet werden?

Natürlich darf bei dieser Aufzählung die spezifische Ausrichtung nicht vergessen werden: Es geht um die Rolle, die fremdsprachliche Fachdidaktiken in diesem Zusammenhang spielen (können). Es geht auch um die Beziehung von Fachdidaktiken zu den diskussionswürdigen Lehrerhandbüchern der Verlage.

Besondere Aufmerksamkeit gilt dem Lehren und Lernen der Fremdsprachen Englisch und Französisch, neue Didaktiken für den Spanisch-Unterricht sollen aber ebenfalls einbezogen

werden. Die breite Fächerung soll der Tatsache Rechnung tragen, dass die fremdsprachlichen Didaktiken ganz unterschiedliche Ansprüche haben, die von der Bestandsaufnahme wissenschaftlicher Forschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen bis zu konkreten Empfehlungen für die Unterrichtspraxis reichen. Der Akzent liegt auf der Ermittlung der Bedeutung für den aktuellen Fremdsprachenunterricht. Dabei bietet sich dem Verfasser eine besondere Perspektive: Nach 35 Jahren Lehrerausbildung als Fachleiter für Englisch, Französisch und als Schulseminarleiter liegt auch rückblickend der Fokus auf der Verbindung von Theorie und Praxis, auf Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts und auf der weiteren Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz. Besondere Aufmerksamkeit gilt angesichts der rasanten Entwicklungen den sehr schwierigen und außerordentlich vielschichtigen Aufgaben, denen sich ein Autor/Autoren von Publikationen dieser Art stellen muss/müssen.

In diesem Zusammenhang muss auf eine weitere Intention der Arbeit hingewiesen werden: Die an Unterrichtende gerichtete und begründete Anregung zu kritischer Reflexion, die sich auf beides bezieht: externe Angebote und eigene Leistung. Sie soll alle am Unterricht beteiligten Personen vor zu schneller Ablehnung genauso schützen wie vor voreiliger Übernahme. Wesentlich ist aber auch, hartnäckig sich haltende Überlieferungen dann in Frage zu stellen, wenn sie belegbar falsch sind. In diesem Zusammenhang sollen gerade mit Blick auf die Fachdidaktiken Warnhinweise aufgestellt und diese dann später auf die Fachdidaktiken bezogen werden. Der in Fachkonferenzen in Bezug auf Fachliteratur gerne verwendete Hinweis auf „alten Wein in neuen Schläuchen“ stellte sich mir oft auch als Ausdruck einer lehrerseitigen Verweigerungsstrategie dar. Ein Dauerablehnungsgrund gegen die Einbeziehung fachdidaktischer Literatur darf sie unter aktuellen Rahmensetzungen nicht mehr sein. Fortbildungsverpflichtungen, interne und externe Evaluation, über deren Funktion und Qualität im Verlauf der Arbeit zu sprechen sein wird, lassen solche Einstellung nicht mehr zu. Von besonderem Interesse für diese Arbeit sind die Bedeutung, die Verwendung und der (eventuelle) Gewinn der Fachdidaktiken in den vier Phasen der Lehrerausbildung: Studium, Referendariat, praktische Berufstätigkeit und Fort- und Weiterbildung. Der Ruf nach enger Zusammenarbeit aller daran Beteiligten hat sich oft als genauso traditionsbehaftet wie vergeblich erwiesen (vgl. Weidemeyer 1986: 103). Sie ist aber Grundlage der nachhaltigen Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts. Wird mit Hilfe der fremdsprachlichen Handbücher die Kooperation durch gemeinsame Fachkenntnis, durch klare Begrifflichkeit und anerkannte Bezugspunkte und daraus resultierende professionelle Verständigung, wesentliche Zeitersparnis und schnelleren Durchblick erleichtert.

Die vorliegende wissenschaftliche Untersuchung ist explorativ-interpretativ angelegt. Wie bereits erwähnt, setzt sie zwei Erhebungsinstrumente ein, nämlich die kriteriengeleitete Analyse der fremdsprachlichen Fachdidaktiken und die Fragebogenbefragung von Lehrpersonen in verschiedenen Phasen ihrer Tätigkeit (Lehramtsstudierende in der universitären Ausbildung, Referendare oder bereits als Lehrer Praktizierende). Der Forschungsgegenstand teilt sich somit in zwei Schwerpunkte, nämlich einerseits die Unterschiede in Qualitäts- und Schwerpunktsetzung von neu erschienenen fremdsprachlichen Fachdidaktiken und andererseits deren Verwendung sowie die subjektive Einschätzung von Praktikern. Die zwei Hauptschwerpunkte werden durch Methodentriangulation betrachtet.

Triangulation bedeutet „die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens zwei Punkten aus“ (Flick 2010: 309). Dieses häufig in der qualitativen Forschung verwendete Verfahren verhindert die einseitige Interpretation von nur durch ein Erhebungsverfahren gewonnenen Daten. Das Hauptziel der Methodentriangulation in dieser Arbeit besteht in der Generierung „zusätzlicher Erkenntnis“ (ibid. 318). In dieser Hinsicht wollen die aus der Befragung gewonnenen Daten nicht die Ergebnisse der Fachdidaktiken-Analyse validieren, sondern sie systematisch erweitern, indem sie der praxisorientierten Perspektive von Praktikern zu den zuvor analysierten Didaktiken Rechnung tragen. Dies soll die Analyse präzisieren und berücksichtigt des Weiteren die im Laufe der Arbeit – das sei hier vorweggenommen – sich kristallisierende und dringliche Notwendigkeit, Praktikern eine Rückmeldungsmöglichkeit aus ihrer Berufserfahrung zu Fachmaterialien zu geben.

Die Arbeit fängt mit einer kurzen Klärung der Begrifflichkeiten Handbuch, Methodik und Didaktik an (Kap. 2). Dabei wird die Wahl des Begriffs „Fremdsprachendidaktiken“ für die Bezeichnung der in Kap. 6 analysierten Bücher begründet. Kapitel 3 stellt die Entwicklungen des fremdsprachendidaktischen Unterrichts und der heutige Stand aus aktueller Sicht dar. Aus diesen Ausführungen leiten sich einige der Kriterien für die Analyse von fremdsprachlichen Fachdidaktiken ab. Vor der Analyse werden jedoch die Rahmenbedingungen der institutionellen Lehrerbildung näher fokussiert (Kap. 4): Informationen zu ihrem heutigen Stand, ihren Phasen und Inhalten, den noch offenen Fragen hinsichtlich z.B. des zeitlichen Rahmens, der Curricula und Gestaltungsdesiderate erweisen sich im Rahmen der Arbeit als grundlegend notwendig, um die Rolle, die fremdsprachliche Fachdidaktiken dabei einnehmen können, richtig einzuschätzen. In dieser Hinsicht bereiten Kap. 3 und 4 auf die Analyse von fremdsprachlichen Fachdidaktiken im Kapitel 6 vor.

1. Einleitung

Die Analyse verfährt kriteriengeleitet. Dabei werden zunächst die größtenteils der Praxis entspringenden Analysekriterien einzeln erläutert und in Fragen umformuliert (Kap. 5). Auf die Anwendung von Meißners 441 zusammengestellten Fragen (Meißner 2008: 121-148) wurde bewusst verzichtet, denn der Versuch eines Vergleichs von 18 fremdsprachlichen Didaktiken nach dieser Liste würde jeden Rahmen sprengen. Die gewählten Kriterien wurden vielmehr nach den in Kapitel 3 dargestellten Prinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts sowie nach eigenen Erkenntnissen aus der professionellen Erfahrung des Verfassers als langjähriger Lehrerausbilder entwickelt.

Im Kapitel 6 folgt die ausführliche Besprechung von 18 ausgewählten, von 2000 bis 2012 erschienenen fremdsprachlichen Fachdidaktiken. Die Analyse wählt für jede Fachdidaktik die jeweils zu ihren Schwerpunkten passenden Kriterien aus und zielt somit auf eine schwerpunktsetzende Durchsicht ab, die wertvolle Ergebnisse für Unterrichtende liefern kann.

Über diese gründliche Analyse der fremdsprachlichen Fachdidaktiken hinaus schließt die Arbeit eine empirische Studie mit ein, die mittels einer Fragebogenbefragung von Praktikern untersucht,

1. ob Publikationen dieser Art ignoriert werden, ob sie als Ergänzungsmöglichkeit betrachtet werden, die man zur Kenntnis nehmen kann, oder ob sie für angehende und aktuelle Praktiker nach dem heutigen Stand der Dinge unverzichtbare Ratgeber und Begleiter sind. Dabei ist sind Arten des Umgangs mit den fremdsprachlichen Didaktiken ein besonderer Themenschwerpunkt.
2. Des Weiteren ermittelt die Befragung, ob die Vielzahl der Erscheinungen dem Bedarf der Lehrenden und Lernenden entspricht und ob der Einsatz der Didaktiken den erhofften erkennbaren Gewinn für Lehrer und Schüler bringt. Allen am Unterrichtsgeschehen Beteiligten stellt sich berechtigterweise die Frage nach dem Verhältnis von Einsatz und Ergebnis.
3. Es gilt weiterhin, bei Publikationen mit vergleichbaren Intentionen Unterscheidungsmerkmale zu ermitteln und diese auf ihre unterrichtliche Bedeutung zu untersuchen.
4. Angesichts staatlich verordneter Fortbildung und externer Evaluation ist schließlich der Frage nachzugehen, ob der Einsatz von fremdsprachlichen Didaktiken seitens der Unterrichtenden extrinsisch oder intrinsisch motiviert ist. Für Praktiker entscheidend bei derartigen Publikationen sind das Verhältnis von Theorie und Praxis und theoretisch begründete, bereichernde und gut verwendbare praktische Beispiele.

Ein zusammenhängender Vergleich der fremdsprachlichen Didaktiken des letzten Jahrzehnts existiert noch nicht. Über die Wirkung dieser Publikationen, über ihren Einfluss auf begründete notwendige Veränderungen der unterrichtlichen Praxis fehlen empirisch ermittelte Ergebnisse. Durch die vorliegende breit gestreute Befragung soll demnach dieser Forschungsbedarf zumindest teilweise gedeckt werden. Es soll herausgefunden werden, welche Elemente einer fremdsprachlichen Didaktik hinsichtlich Selbstreflexion und notwendiger Neugestaltung besonders wirksam sind. Die abschließende Auswertung der Fragebögen (vgl. Kap. 8) überprüft die Ergebnisse der Fragen und die anfangs aufgestellten Hypothesen. Zu allen Ergebnissen – aus der Analyse, der Befragung und der Überprüfung der Hypothesen – liefert Kapitel 9 eine ausführliche Interpretation.

Kapitel 10 führt rückblickend die Ergebnisse der Einzelanalyse der fremdsprachlichen Fachdidaktiken und der empirischen Befragung zusammen, mit dem Ziel, besonders angehenden und aktuellen Praktikern der verschiedenen Phasen Klärung, Anregung, Neuorientierung und insgesamt eine arbeitserleichternde Hinführung zu einem freudvollen und effizienten unterrichtlichen Tun zugunsten der Lernenden in völlig neuen Lernsituationen zu bieten.

Die Arbeit schließt mit einem Fazit ab, das weitere Desiderate hinsichtlich notwendiger Maßnahmen, die zur Steigerung der Professionalität von Lehrpersonen führen sollten, sowie Bereiche, die nach Meinung des Verfassers dringend wissenschaftlich weiter beleuchtet werden sollten, aufzeigt.

2. Zu den Begrifflichkeiten

„Kein Schlüsselbegriff im Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts hat in den vergangenen zehn Jahren eine so spürbare Abwertung erfahren wie der Begriff Methodik.“ (Schröder/Weller 1975: 211). Diese Feststellung greift Harald Gutschow in dem ausführlichen Vorwort zu seinem Buch *Eine Methodik des elementaren Englischunterrichts* auf (vgl. Gutschow 1978: 8) und fühlt sich verpflichtet, seine Entscheidung, „beim sog. methodischen Ansatz zu bleiben“ (ibid. 9) zu verteidigen. Aus praktischer Sicht wehrt er sich gegen die erwähnte Abwertung. Er wendet sich gegen eine von der Praxis abgehobene oder extreme Positionen vertretende Fachdiskussion. Seine Schwerpunktsetzung legt er darauf, Praktikern im Schulalltag Hilfen zukommen zu lassen, selbst wenn „praxiswirksame Erkenntnisse“ der Grundlagenforschung noch auf sich warten lassen“ (ibid.) und unternimmt so den Versuch, den traditionellen Begriff Methodik „hoffähig“ (ibid.) zu machen. „Immerhin wird die „Didaktik in den Augen des Lehrers unglaublich, wenn er sich mit einer praktikablen Methodik verbindet“ (ibid.). In der Tat wurde bis in die 60er Jahre der Begriff „Methodik“ wesentlich häufiger verwendet als der Begriff „Didaktik“, der sich erst im Rahmen der Ausbildung der Lehrer an Hochschulen und Universitäten durchsetzte. Von „Fremdsprachendidaktik“ spricht man erst seit den 1963 eingeführten Arbeitstagungen für Fremdsprachendidaktiker. Sie wurden später durch Kongresse für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung abgelöst.²

Kommen wir zurück zu Gutschow: Auch er verweist darauf, dass es seit Anfang der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts in Fachkreisen üblich sei, „Bemühungen um die Verbesserung des Englischunterrichts unter den Schlüsselbegriff „Didaktik“ zu stellen (ibid. 8). Eine moderne Ausrichtung erfährt sein für Hauptschullehrer konzipiertes Buch – das auch unter meinen gymnasialen Referendaren in Englisch und Französisch als Ratgeber sehr geschätzt war und als Fundgrube gerne genutzt wurde – durch den Hinweis, dass es keinesfalls als „Rezeptologie“ verstanden werden dürfe (ibid. 9). Der unbestimmte Artikel im Titel weist allerdings auf Alternativen, Wahlmöglichkeiten, Offenheit und Einbezug der Adressaten hin. Fremdsprachliche Handbücher waren bis in die 70er Jahre darauf ausgerichtet, Praktikern erfahrungsbasierte Leitlinien zum Lehrerhandeln zu vermitteln. Aufschlussreich und zugleich verwirrend sind im Hinblick auf Begrifflichkeiten der fremdsprachlichen Didaktiken des 20. Jahrhunderts Titel, Untertitel und Einleitungen dieser Art von Veröffentlichungen.

² Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Fremdsprachendidaktik>, aufgerufen am 27. Oktober 2012 um 9:30 Uhr.

Die Mehrzahl führt im Titel den Begriff „Fachdidaktik“, ergänzt durch die jeweilige Sprache. Sprachübergreifende Veröffentlichungen benutzen den Begriff „Fremdsprachendidaktik“. Des Weiteren findet man Handbuch, Handbuch Fremdsprachenunterricht, Praxishandbuch, Didaktische Handreichungen oder die differenzierenden Begriffe wie „Einführung“ oder „Introduction“. Andere Verfasser bringen die Ausrichtung auf die Kurzformen wie „Englischunterricht“ oder „Französischunterricht“. Die vielseitige Verwendung von Bezeichnungen für diese Art von Veröffentlichungen zeigt sich auch in den Vorworten. In diesem Zusammenhang seien die folgenden genannt: Arbeitsbuch, Lese- und Handbuch, didaktische Fibel, Ratgeber, Studienbuch, Nachschlagewerk, Monografie und Vademekum. Der Begriff „Methode“ oder „Methodik“ – das ist sicher der Entwicklung und der Zeitsituation geschuldet – ist bis auf eine Ausnahme in Titel und Untertiteln nicht mehr zu finden. Bei der Ausnahme handelt es sich um Krechels *Französisch Methodik – Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (2007), das Pendant zu Doff und Klippels *Englisch Didaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (2007) aus demselben Verlag! In dem Vorwort zu seinem *Handbuch Französischmethodik* verwendet Krechel die Termini „Methode“ oder „methodisch“ auf vier Seiten 25-mal (vgl. Krechel 2007: 7-10). Bei Doff und Klippel erscheint der Begriff „Methode“ in diesem Teil der Veröffentlichung nicht (vgl. Doff/Klippel 2007: 9f.). Gerade der Vergleich dieser beiden fremdsprachlichen Didaktiken wird zeigen, welche Konsequenzen für Konzeption und Inhalt diese begriffliche Differenzierung hat.

Weitere Besonderheiten fallen bei der Lektüre der Vorworte ins Auge. Auffällig sind synonyme Verwendungen von Fachtermini oder die Vermeidung derselben: So spricht Nieweler in dem Vorwort zu seiner *Fachdidaktik Französisch* von „Handbuch“ (vgl. Nieweler 2006: 7). Leupold verwendet im Vorwort zu *Französisch unterrichten. Grundlagen – Methoden – Anregungen* (vgl. Leupold 2002, 15f.) bei der Präsentation siebenmal das Wort „Buch“ ohne weitere Spezifizierung. Hallet/Königs benutzen den Begriff „Handbuch“ in der Einführung sechsmal. Der deutliche Bezug zu den spezifischen Prinzipien eines solchen wird unter Hinweis auf Kompaktheit und Übersichtlichkeit hergestellt (vgl. Hallet/Königs 2010: 9). Eine auffallende Position vertritt Sarter, die den Begriff „Fremdsprachendidaktik“ in Bezug auf die universitäre Ausbildung als „obsolet“ betrachtet (Sarter 2006: 10). Sie zerlegt den Terminus in die drei Teilwörter und hebt hervor, der erste schaffe Distanz in einer Zeit, in der man sich näherkomme und mobil sein müsse, es gehe zweitens auch nicht nur um den Erwerb von Fremdsprachen, sondern auch um das Zielland betreffendes Wissen, und der dritte Teil vernachlässige die Inhalte (vgl. *ibid.* 11). Konsequenzen dieser Positionierung sind zu überprüfen.

Für Benutzer und für die vorliegende Arbeit sind diese Vorworte aussagekräftiger und zielführender durch die Beschreibung der unterschiedlichen Intentionen, der Auflistung der Adressaten, die Ausrichtung auf Phasen und durch die Beantwortung der folgenden ganz konkreten Praktiker-Fragen, die die Analyse leiten werden:

- Wie ist das Buch aufgebaut?
- Was steht im Zentrum der Ausführungen?
- Wodurch wird die unterrichtliche Relevanz hervorgehoben?
- Welche Leseformen sind denkbar?
- Welche Benutzerhinweise sind von Bedeutung?
- In welcher Weise wird auf Ansprüche der aktuellen oder zukünftigen Praktiker eingegangen?
- Wie werden die Bezugswissenschaften eingebunden?
- Wie steht es um Status und Funktion der Unterrichtsbeispiele?
- Welche Kriterien Auswahl- und Darstellungskriterien werden zugrunde gelegt?³

Deutlich sind in den Einführungen auch die Hinweise auf das, was nicht beabsichtigt wird: Es geht in den aufgeführten zeitgemäßen fremdsprachlichen Didaktiken gerade nicht um Rezeptologie, um Tipps und Tricks für Unterricht, sondern um wissenschaftlich unterfütterte und begründete Entscheidungshilfen. Allen Verfassern gemein sind die Intentionen, Personen, die sich aktuell mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen befassen, nötige Orientierung zu liefern, Reflexion und Weiterentwicklung zu ermöglichen und zu Machbarkeit und Berufszufriedenheit beizutragen. Dieses sei schon vorweggenommen. In welchem Maße werden diese Ziele auf welchen Wegen angestrebt und erreicht? Diese Frage soll in Teil 6 beantwortet werden. Begriffliche Füllungen werden dabei ein Dauerthema bleiben. Der Begriff „Fremdsprachliche Didaktik“, der in keinem Einzeltitel erscheint, soll in der vorliegenden als Oberbegriff über den erfreulich unterschiedlichen wie lohnenswert vergleichbaren Veröffentlichungen des angefangenen 21. Jahrhunderts stehen.

³ Die im Kap. 5 beschriebenen Analyse-Kriterien nehmen diese Fragen wieder auf (vgl. Kap. 5).

3. Fachdidaktik und Fremdsprachenlehrausbildung

Die Vielfalt der Anforderungen an Lehrkräfte, die ihnen heutzutage zukommt, setzt eine adäquate Ausbildung voraus. Gerade die Adäquatheit der Ausbildung stellt in der heutigen Forschung ein umstrittenes Thema dar. Über den Stand der Debatte soll das vorliegende Kapitel Auskunft geben. Folgende (durchaus kritische) Reflexion über die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung ermöglicht es, die ausführlichen Analysen der FFDen⁴ (vgl. Kap. 6) in einen angemessenen Kontext zu betrachten sowie die für die Fragebogenuntersuchung aufgestellten Hypothesen und die dafür gewählten Fragen (vgl. Kap. 7) besser nachvollziehen zu können.

Mit dem Thema der Fremdsprachenlehrausbildung betreten wir ein außerordentlich umstrittenes Terrain.⁵ Wiederum ist eine Klärung der Perspektive vonnöten. Es geht in diesem Kapitel um Fragen der institutionellen Ausbildung von Lehrpersonen, nicht um „geborene Lehrer“.⁶ Natürlich soll die Bedeutung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale nicht geleugnet werden. Es geht um professionelle Kompetenzen für Fremdsprachenlehrer, die vermittelt werden können und müssen, und die erlernbar sind. Dabei wird Lehrerbildung als Oberbegriff für Aus-, Fort- und Weiterbildung verstanden (vgl. Gnutzmann 2003: 81, Fußnote). Es soll kein weiterer Blick auf historische Entwicklungen geworfen werden. Das Hauptaugenmerk richtet sich auf aktuelle Fragen der Lehrerbildung mit besonderem Bezug zur Rolle, die FFDen⁷ dabei einnehmen können. Das zu Beginn des 21. Jahrhunderts erwachte große öffentliche und damit auch politische Interesse an der Lehrerbildung hat nach Königs (2008: 10f.) drei Gründe:

- das relativ schlechte Abschneiden deutscher Schüler bei Schulvergleichsstudien, mit (vor- schneller) Schuldzuweisung an die Unterrichtenden und einer Reformdiskussion,
- die Forderung nach stärkerem Berufsbezug des Studiums als bildungspolitische Reaktion,
- die Harmonisierungsverpflichtung bezüglich der Lehrerbildung in Europa.

⁴ FFD (hier und im Folgenden): Abkürzung für „Fremdsprachliche Fachdidaktik“.

⁵ Königs spricht in diesem Zusammenhang sogar von einem „Minenfeld“ (Königs 2008: 9).

⁶ Eine Auflistung von Persönlichkeitsmerkmalen eines guten Lehrers aus Schülersicht findet sich bei Tanzmeister (2008: 21f.).

⁷ FFDen (hier und im Folgenden): Abkürzung für „Fremdsprachliche Fachdidaktiken“.

In Deutschland vollzieht sich die Lehrerbildung in zwei grundlegenden Phasen: Die Ausbildung an Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen und die Ausbildung an Studienseminaren und den dazugehörigen Ausbildungsschulen. Die drei Elemente Fachwissen, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften werden an der Universität an verschiedenen Fakultäten gelehrt. Die Kritik an zu starker Trennung auch von Theorie und Praxis ist „traditionsbehaftet“ (Weidemeyer 1986: 103). Abstimmungen vor allem inhaltlicher Art und mehr Zusammenarbeit zwischen Universitäten, Fakultäten, Studienseminaren und Schulen blieben auch am Ende meiner Tätigkeiten als Lehrerausbilder und Lehrer immer noch erstrebenswerte Ziele. Die Sinnfrage nach dem notwendigen Fortbestand und Veränderungen der Strukturen im Bereich der Lehrerausbildung bleibt ebenso aktuell wie die nach der universitären Verbindung von Fachwissenschaft, berufsbezogener fachdidaktischer Ausbildung und Erziehungswissenschaft. Auch die Frage nach der Integration und der Gestaltung von schulpraktischen Phasen wird immer wieder neu gestellt. Caspari unterstreicht die Bedeutung dieser Veranstaltungen und die Hochschätzung durch die Studierenden mit der Chance für Lehramtskandidaten, ihre Berufswahl zu überprüfen und sich berufsorientiert zum ersten Mal zu erproben. Für sie sind die Praktika zumeist der einzige institutionalisierte Theorie-Praxis-Kontakt für die Studierenden innerhalb des Studiums (vgl. Caspari 2003: 55). Umstritten sind nach wie vor Anzahl, Dauer, Zeitpunkt und Betreuung. Der Bologna-Prozess hat an den Universitäten zu einer einschneidenden Veränderung geführt: der konsekutiven Ausbildung von Bachelor- und Masterphasen. Darin beinhaltet sind die Betonung des kumulativen Aufbaus der professionellen Kompetenz des Lehrers und die Modularisierung der Ausbildungsinhalte. Es geht um Bewahrung von Bewährtem und Einbau von – auf die Zukunft gerichtet – Notwendigem. Die Forderung nach polyvalenter Ausbildung in der Bachelor-Phase ist bei Lehrpersonen mit langer Berufserfahrung negativ konnotiert. Es war in den 1980er Jahren wegen schlechter Berufsaussichten schwer, Referendare zu nachhaltigem Kompetenzerwerb zu motivieren. Der Begriff der Polyvalenz wurde immer dann wieder bei Fachtagungen vor allem von Politikern ins Spiel gebracht, wenn Einstellungsbeschränkungen oder gar ein Einstellungsstopp und die damit verbundene Lehrerarbeitslosigkeit abzusehen waren.

Die aktuelle Ausbildungsstruktur sieht die Behandlung spezifischer fachdidaktischer pädagogischer und psychologischer Fragen, die Fragen der Vermittlung von fremdsprachlichem Wissen für die Master-Phase vor. Es folgt ein Aufbaustudium. Da entstehen Fragen im Lehramtsbereich (vgl. Königs 2008: 12) wie z.B.:

- Wofür qualifiziert ein Bachelor-Abschluss?

- Wie sollen Grund- und Sonderschullehrer im Rahmen ihres – auch aus finanzpolitischen Gründen – kürzeren Studiums ausgebildet werden?
- Wie sollen Kerncurricula – deren Verbindlichkeit aus Transparenzgründen begrüßt wird – in den Fächern und Disziplinen aussehen?

Beklagt wird zudem, dass der Bologna-Prozess zu wenig inhaltlich ausgerichtet ist und dass überlegenswerte Berechnungen nach „Workload“ und Arbeitsstunden „als strukturgebende Setzung“ (Königs *ibid.*:12) einfach verordnet werden.

Was die inhaltliche Füllung der universitären Ausbildung von Fremdsprachenlehrern betrifft, nennt Königs zehn absolut notwendige und konsensfähige Themen, die hier stichwortartig aufgelistet werden sollen: Fremdsprachenvermittlung, Umgang mit Fehlern, Spracherwerbstheorien, fremdsprachliche Lehrwerke, Übungen und Aufgaben, fremdsprachliche Fertigkeiten, Medien, Motivation, Lehrpläne und Bildungsstandards, fremdsprachliche Kompetenzen und deren Überprüfung (vgl. Königs 2008: 14). Allgemein wird in Frage gestellt, ob das dafür vorgegebene – zweifellos größere – Zeitfenster ausreicht und ob nicht nur aus fremdsprachendidaktischen und synergetischen Gründen „Schnittstellenmodule“ (*ibid.*) eingerichtet werden können. Zahlreich sind die Stimmen der Fachdidaktiker, die Berufsbezug und Fachdidaktik als universitäre Ausbildungselemente von Anfang an für dringend nötig halten (vgl. Hu 2003: 100; Krumm 2003: 145). Für die vorliegende Arbeit wichtig ist die Frage, welche Funktion die FFDen übernehmen können, die nach einem „bachelor-wissen-Konzept“ (vgl. z.B. Decke-Cornill/Küster 2010) sich an eine ganz bestimmte Zielgruppe richten. Generell könnten FFDen dienlich sein beim Vernetzen von „Inselwissen“ (Hu 2003: 99) und der Verbindung von Schwerpunktsetzungen, die bei der Themenvielfalt unbedingt erforderlich sind. Zentrale Fragen zum Studium konzentrieren sich auf die Ausrichtung auf den zukünftigen Beruf des Lehrers. Sie richten sich auch auf die im Zuge der geschilderten Entwicklungen als Notwendigkeit klar erkennbare lebenslange Fort- und Weiterbildung. In der Fachliteratur wird beklagt, dass zu wenig Erkenntnisse zu der Entwicklung der professionellen Kompetenz der Lehrer vorliegen.

In meiner Tätigkeit als Lehrerausbilder ist mir immer wieder klar geworden, welche entscheidende Rolle die fremdsprachliche Kompetenz der Unterrichtenden spielt. Hohe sprachliche Sicherheit schützt vor Ängsten, sie ist eine ausgezeichnete Basis für den Spaß am Beruf. Dasselbe gilt für die übertragbare Freude, die der Lehrer dabei empfindet, mit *native speakers* zu kommunizieren. Man mag diese Kompetenz nun *near native* nennen oder nicht. M.E. muss ein guter Fremdsprachenlehrer unvorbereitete Unterrichtssituationen mühelos in der Fremd-

sprache meistern können. Wichtig ist, dass der Unterrichtende in seiner Modellfunktion die dauerhafte Anerkennung der Schüler findet.

Grundvoraussetzung für lebenslange Kompetenz ist m.E. ein längerer Aufenthalt im Zielsprachenland, den die Studienordnung für angehende Fremdsprachenlehrer, wenn eine verbindliche Regelung sich als nicht durchsetzbar erweisen sollte, zumindest ermöglichen, vorsehen und empfehlen sollte. Nach Gnutzmann gehört diese aus Praktikersicht entscheidende Frage nach obligatorischem Auslandsaufenthalt oder nicht „zu den mit am längsten diskutierten Fragen der Lehrerausbildung“ (Gnutzmann 2003: 83). Einbau von Auslandssemestern und Anerkennung von Prüfungen – dieses Problem sollte sich nicht nur durch Zusammenarbeit von Universitäten im Sinne des sprachlichen und interkulturellen Zugewinns, sondern auch der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden lösen lassen.

Caspari sieht gerade in der Internationalisierung der Ausbildung, z.B. der gegenseitigen Anerkennung von Modulen, die Chance, die Bereitschaft der Studierenden zum Studium im Zielsprachenland zu steigern (vgl. Caspari 2003: 54). Auch während des wissenschaftlichen Studiums bedarf sprachliche Kompetenz dauerhafter praktischer Übung. „Jede Unterbrechung führt zu Rückschritt“ (Tanzmeister 2008: 28). Zu erreichende Niveaustufen vor dem Beginn des Studiums sind ebenfalls ein denkbarer Weg zu einer Sprachkompetenz, die aus geschilderten Gründen größer sein muss als in vergangenen Zeiten. Mit einem Blick auf die vielen Komponenten von Wissenschaft und Praxis erscheinen Fortbildungen im institutionellen Unterricht unverzichtbar. Ob sie verpflichtend sind oder nicht, bedürfen sie der Überprüfung. Sie können auch, viel mehr als das in der Vergangenheit geschehen ist, Universität und Schule, Theorie und Praxis zusammenführen. Auf jeden Fall konzentrierten sich die Erwartungen meiner Referendare hinsichtlich der neuen Form der universitären Lehrerausbildung, die sie selbst nicht mehr mitbekommen hatten, auf institutionalisierte Maßnahmen zur Verbesserung der Zielsprachkompetenz und auf eine stärkere Berufsvorbereitung. Wenn in diesem Abschnitt der Unterrichtende mehr im Fokus steht als in der aktuellen Fachliteratur, dann hat die Akzentverlagerung fachdidaktische Gründe. Tanzmeister betont in diesem Zusammenhang: „Wie aus der Motivationsforschung hervorgeht, ist interessanterweise aus der Sicht der Schüler der oft kritisierte Lehrer mit Abstand der wichtigste motivierende Faktor im Fremdsprachenunterricht“ (Tanzmeister 2008: 18f.). Der fremdsprachliche Unterricht steht und fällt mit gut ausgebildeten Lehrern. Als Lösungsmöglichkeit für Schwächen in der Ausbildung sehen viele Fachdidaktiker die wesentlich engere Zusammenarbeit zwischen allen Phasen der Lehrerbildung an (vgl. Krumm 2003: 143; Meißner 2003: 163). „Wir benötigen eine kollaborative und funktionale Komplementarität zwischen den Fachdidaktikern der Ersten und der Zweiten Pha-

se, ohne dass die Spezifik und die Stärken eines jeden Abschnittes aufgegeben würden.“ (Meißner 2003: 163). Raupach bündelt die gegebenen Chancen der Reform in vier Punkten: Neugewichtung von Studienanteilen, neue Inhalte, Verstärkung des Praxisbezuges und Verzahnung der Phasen (vgl. Raupach 2003: 1890). Christ betont die Bedeutung des „forschenden Lernens“ der Studierenden (Christ 2003: 65). Anregungen dazu könnten diese in FFDen bekommen. Konsensfähig erscheint auch, dass fachliche, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Elemente aufeinander bezogen und miteinander abgestimmt“ (Klippel 2003: 119) werden müssen. Auf jeden Fall sollte auch Studierenden und Lehrkräften institutionalisierte Gelegenheit eingeräumt werden, Feedback zu geben. Für eine ganz wesentlich Einrichtung mit Modellfunktion am Marburger Studienseminar hielt ich die regelmäßige Evaluation durch Examinee nach dem Zweiten Staatsexamen. Die Ausgebildeten hatten Gelegenheit, aus ihrer rückblickenden Sicht Positives und Kritisches anzumerken und mit ihren Ausbildern zu besprechen. Die Fachleiter verdanken diesen Veranstaltungen viele Hinweise konstruktiver Art, nur ganz selten verführte die besondere Situation nach dem Examen zu unsachlichen Äußerungen. Mein Onlinefragebogen (vgl. Kap. 7, insbes. 7.5) sieht die Möglichkeit der Befragten, Stellung zu nehmen, ausdrücklich vor. Die Vielzahl von Positionspapieren und Modellen zeigt, dass das Problem in Details der Umsetzung liegt. Was Freudenstein am Ende des vergangenen Jahrhunderts anmerkte, hat allerdings auch heute noch Geltung: „Wer schulische Wirklichkeit ernsthaft ändern will, muss bei der Ausbildung derer, die einmal Unterricht erteilen sollen, ansetzen“ (Freudenstein 1999:154). Eines benötigen angehende und aktuelle Fremdsprachenlehrer auf dem „komplexen Handlungsfeld“ (Müller-Hartmann/Schocker-von Dittfurth 2003: 1658) des Fremdsprachenunterrichts dringend: gebündelte Orientierung als Leitfaden, Impulsgeber und als Gesprächsgrundlage. Besondere öffentliche Aufmerksamkeit genießt die lange vernachlässigte Zweite Phase der Lehrerbildung erst seit dem Pisa-Schock (vgl. Walke 2007: 6). Reformwille war während meiner Dienstzeit immer erkennbar, aber die zugrundeliegende Argumentation für Ausbilder nicht immer nachvollziehbar. In dem Bericht der OECD-Kommission wird die Zweite Phase als Proprium der deutschen Lehrerbildung als eine „einzigartige Gelegenheit zum ‚Lernen im Beruf‘“ (OECD 2004: 32) hervorgehoben. Kritisch wird aber angemerkt, dass es ihr nicht gelinge, „eine echte Verbindung zwischen Schulpraxis und personeller Reflexion zu schaffen“ (ibid.). Ende 2004 veröffentlichte die KMK Standards für die Lehrerbildung mit der Absicht, klare Zielsetzungen zu formulieren und das Erreichen der Ziele zu überprüfen (KMK-Beschluss: 1). Die Implementierung der Standards und die Evaluation derselben wurden jedoch in den Bundesländern sehr unterschiedlich durchgeführt. Abel gibt offen zu, „allenfalls

mit den Ausbildungsbedingungen der bayerischen Gymnasiallehrer für das Fach Französisch einigermaßen vertraut“ zu sein (Abel 2007: 12). Das Sekretariat der Kultusministerkonferenz erstellt jährlich eine Übersicht über die Strukturen der Lehrerbildung in den Ländern.⁸

In den letzten Jahren meiner Ausbildungstätigkeit war ich zunehmend mit Anpassungslehrgängen für EU-Lehrer⁹ beschäftigt. Die französischen und englischen Kollegen kamen mit völlig unterschiedlichen fachdidaktischen Kenntnissen in ein für sie neues Schulsystem, was eine Ausbildung mit neuen Schwerpunktsetzungen erforderte. Selbsterfahrungen der EU-Lehrkräfte und Ausbildungsziele bedurften einer kooperativen Verknüpfung, für die der Begriff Anpassung ungeeignet erscheint. Gerade auf diesem Gebiet erlebte ich, dass Ausbildung immer aus Geben und Nehmen besteht. Für Sitzungen im Rahmen der Fachseminare stellten die EU-Lehrkräfte durch Perspektivenverlagerung und -erweiterung eine wesentliche Bereicherung, z.B. in Form von Anregungen durch Vergleich und Hinterfragen des Gewohnten dar. Ihre Teilnahme lieferte auch die authentische Grundlage dafür, solche Veranstaltungen in englischer oder französischer Sprache durchzuführen, was nicht nur hinsichtlich des schulspezifischen Wortschatzes von Bedeutung war. Gerade bei dieser Form der Ausbildung wurde die Notwendigkeit fachdidaktischer Ausbildung allen Beteiligten in besonderem Maße vor Augen geführt. Als Vertreter einer Generation, die im philologischen Studium von Fachdidaktik nichts gehört hat, sage ich nach über 40 Jahren Berufserfahrung: Theorie und Praxis sollten so früh wie möglich im Sinne von Kontinuität und professioneller Berufsvorbereitung auf motivierende Art verknüpft werden. In der vorliegenden Arbeit soll versucht werden, dazu beizutragen. Eine zu dichte Annäherung zwischen Universität und Studienseminar wird allerdings von vielen Ausbildern der Zweiten Phase als existenzbedrohende Gefahr angesehen (vgl. Königs 2008: 12-130). Erkennbare Tendenzen zu einem Ausbau der universitären Praxisphasen, zu Praxissemestern und – damit verbunden – der Verkürzung der Zweiten Phase und des Abbaus von Ausbilderstellen scheinen diese Befürchtungen zu bestätigen. Was Ausbildern in der Zweiten Phase immer gefehlt hat, waren genaue Kenntnisse über den Ausbildungsstand in dem Kernbereich der Fachdidaktik. Zu bekommen waren sie nur durch – allerdings subjektiv gefärbte – Berichte der LiV (Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst) oder durch Eigeninitiative. Als eine sehr gute Einrichtung in Hessen empfand ich die Möglichkeit für Fachleiter, als Prü-

⁸ vgl. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_10_Sachstand_inder_Lehrerbildung_Edfsg.pdf.

⁹ EU-Lehrkräfte sind fertig ausgebildete Lehrer aus EU-Mitgliedstaaten, die eine Anstellung im deutschen Schuldienst anstreben. Die Dauer der Ausbildung wird individuell festgelegt.

fer an den mündlichen Prüfungen im Ersten Staatsexamen teilzunehmen.¹⁰ Da waren Einsichten möglich, die die Anschlüsse erleichterten. Es gibt aber weiterhin hinsichtlich der Zusammenarbeit und Koordination auf dem Gebiet der Fachdidaktik Handlungs- und Forschungsbedarf. Walke sieht in einer Gesamtsteuerung aller Phasen der Lehrerbildung, die sie auch als „strukturelle Klammer“ bezeichnet (Walke 2007: 16), eine Lösungsmöglichkeit. Dem Vergleich zwischen den Durchführungsvarianten der Bundesländer auf fachdidaktischem Gebiet dienlich sind allerdings folgende Fragen:

- Wie werden die Ausbildungselemente gewichtet und zeitlich festgelegt?
- Wie konkret sind die inhaltlichen Festlegungen?
- Welche Gestaltungsmöglichkeiten bleiben den Studienseminaren oder vergleichbaren Instituten innerhalb der Rahmenvorgaben?

Die letzte Frage kann in allen Phasen der Lehrerbildung gestellt werden. Fragen der Unterrichtenden beziehen sich auch auf die Ausbildung und die Auswahl der Ausbilder. Ein einheitliches, länderübergreifendes Bild ist nicht herstellbar. Offene Fragen betreffen ebenfalls Mentoren, ihre Vorbereitung, ihren Ausbildungsanteil und schließlich dessen Anerkennung: Antworten etwa in Form von Stundenentlastungen zugunsten erhöhter Beratungstätigkeit vor Ort stehen (immer) noch aus.

Für sehr begrüßenswert halte ich die fragebogengeleitete Evaluation von geleisteten Seminarveranstaltungen am Studienseminar durch Lehramtsanwärter. Diese wurden in der letzten Sitzung in Abwesenheit des jeweiligen Ausbilders anonym ausgefüllt. Die Rückmeldungen gaben mir Bestätigungen, Anregungen und sie waren als Grundlage nicht nur von Fachgesprächen außerordentlich hilfreich. Es ist Aufgabe der Zweiten Phase, Lehramtsanwärter mit oft sehr unterschiedlichen Voraussetzungen „berufsfähig“ zu machen (Walke 2007: 54). Was fehlt (ibid. 54ff.) sind länderübergreifende Evaluationsstudien aus der Sicht aller Beteiligten. Standards können zu bundesweiter und internationaler Vergleichbarkeit beitragen. Erstrebenswertes Ziel ist und bleibt die bessere Abstimmung zwischen Erster und Zweiter Phase. Dazu gibt es zahlreiche Vorschläge.

Sie reichen von besseren Anschlüssen, Aufweichung der starren Trennungen über vergleichbare Qualifizierungsmaßnahmen und neue Prüfungsformen bis hin zu Forderungen nach zentraler Steuerung. Erprobung und Umsetzung lassen auf sich warten. Sehr oft stellte sich im

¹⁰ Vgl. §18 des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbG) vom 20. November 2004 (GVBl. I S.330), zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juli 2009 (GVBl. I S.263).

Verlauf meiner Tätigkeit am Studienseminar den Ausbildern die Frage nach (verändertem?) Weiterbestehen. Stellschrauben zeitlicher, personaler, regionaler oder finanzieller Art sind bildungspolitisch genügend vorhanden. Eine zusammenfassende Bemerkung basierend auf der Entwicklung der Lehrerbildung allgemein, auf persönlichen Erfahrungen als aktiv Beteiligter und Beobachter mit Abstand zeigt mir, dass ein wesentliches Problem in Pendelbewegungen liegt, in der übertriebenen bis extremen Betonung von Teilaspekten. Dieses Problem bedarf ständiger und kritischer Kontrolle aller Beteiligten. Die begründete Justierung in zentralen Bereichen wie Theorie und Praxis, (Wahl-)Freiheit und Verbindlichkeit, zu starker Isolierung und zu enger Verknüpfung bleibt eine Daueraufgabe der Lehrerbildung. Über Lehrerbildung wird auf politischer Ebene entschieden. Sparmaßnahmen, Kürzungspläne, (Um-)Verteilung von Ressourcen – das sind Begriffe, die Reformen wesentlich bestimmen und häufig fachdidaktische Erkenntnisse und Anforderungen nicht im erforderlichen Maße einbeziehen. Oft geben aber auch politische Entscheidungen den Anstoß für fachdidaktische Forschungsvorhaben (vgl. Königs 2004: 524) Es herrscht in der Tat zwischen Fachdidaktik und Bildungspolitik ein „immanenter Spannungszustand“ (Gnutzmann/Königs/Küster 2011:13), ein Ringen um die Durchsetzung reflektierter Positionen, das ebenfalls von Dauer sein wird.

4. Entwicklungslinien des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, Entwicklungslinien der Fremdsprachendidaktik

4.1 Vorbemerkungen

Um angemessen beurteilen zu können, wie sich die Fremdsprachendidaktik in den letzten 150 Jahren verändert und folglich zu neuen Leitprinzipien des Fremdsprachenunterrichts geführt hat, ist an dieser Stelle notwendig, einen Blick in die Geschichte der Fremdsprachendidaktik zu werfen. Die Bedeutung dieser Ausführungen lässt sich daran erkennen, dass die aufgestellten Analyse Kriterien (vgl. Kap. 5) zum Teil in den aktuellen Leitprinzipien der Fremdsprachendidaktik wurzeln, wie bereits in der Einleitung und im Kapitel 4.4 dargelegt.

Nach einer Begriffsdefinition und Aufgabenbeschreibung der Fremdsprachendidaktik geht es im vorliegenden Kapitel zunächst einmal darum, für angehende und aktuelle Praktiker des institutionellen Unterrichts die schwer zu überschauende Fülle der Literatur zu diesem Thema überschaubarer zu gestalten und durchschaubar(er) zu machen. D.h. Die Informationsflut soll zielgerichtet mit Blick auf die Aufgabenfelder des Unterrichts eingedämmt und kanalisiert werden. Das gilt auch für die große Zahl unterschiedlicher Ansätze, Konzepte und Methoden (vgl. Surkamp 2010: Vorwort). Ein erfahrener aktueller Kollege, mit dem ich über mein Vorhaben diskutierte, sprach von meinem Versuch, ein „Dschungelbuch“ zu schreiben. Ich konnte dem Terminus nicht direkt widersprechen, wies aber auf meine Grundforderung hin, dass es wissenschafts- und praxisbasiert sein müsse. In der Tat hat, wer immer sich mit fachdidaktischer Literatur umfassender auseinandersetzt, den Eindruck, durch die Tür einer Bibliothek, die er – wissenschaftlich gestärkt – hinter sich gelassen hat, in eine neue mit wesentlich mehr Inhalt und weiteren Türen zu gelangen. Da scheint es angesichts der Vielzahl der Veröffentlichungen dringlich, Zugang und Verständlichkeit durch Einordnung jenen Praktikern zu erleichtern, die sich durch wachsende Anforderungen und Zeitdruck in Frustrations- oder (resignativer) Schematismusgefahr befinden. Innovative Wege sollen begehrter werden: Das ist auch eine wesentliche Aufgabe der fremdsprachlichen Fachdidaktiken. Darauf wird später im Detail eingegangen. Mit den genannten Zielgruppen ergibt sich eine spezifische Schwerpunktsetzung durch die Intention, die seit Jahren im Mittelpunkt der Fachdiskussion stehende Lernerperspektive einerseits nicht zu vernachlässigen, sie andererseits aber auch durch ausführliche Analysen der Lehrerperspektive als Forschungsgegenstand zu ergänzen (vgl. Königs 2004: 527) und ihre Bedeutung für die Fremdsprachendidaktik besonders hervorzuheben. Zur

Positionierung zwischen Theorien und Praxis stellen sich aus Lehrersicht zahlreiche und sehr verständliche Fragen, von denen nur folgende erwähnt seien:

- Was ist aus unterrichtlicher Warte bedeutsam?
- Was ist davon in der Schule mit Gewinn und Zeitersparnis machbar?
- Was bringt diese Vorgehensweise für die Konzipierung, Durchführung und Reflexion von Unterricht?
- Sind die mit Schule und Unterricht befassten Personen von ihrem Tun wirklich überzeugt?

Zum Verständnis aktueller Trends der Fremdsprachendidaktik ist ein Blick auf die Geschichte unerlässlich. Wer bereit ist, aus der Geschichte zu lernen, erfährt, wie viel Vergangenes heute noch präsent ist. Gnutzmann/Königs gehen hinsichtlich der aktuellen Bedeutung fachhistorischen Wissens zu Recht noch einen Schritt weiter: „Kenntnisse der Geschichte des Fremdsprachenerwerbs können somit auch als Ideengeber und Motivator für seine Weiterentwicklung in der Gegenwart dienen“ (Gnutzmann/Königs 2010: 6). Zielführend ist die Erkenntnis, dass die Entwicklung nicht kontinuierlich war (vgl. Reinfried 2007: 268). Es gab immer extreme Pendelbewegungen, Unterbrechungen, für den Unterricht außerordentlich wichtige Entdeckungen, aber auch ‚Neuentdeckungen‘ von Bekanntem. Es ist für Wissenschaftler und Praktiker von wesentlicher Bedeutung, sich mit Entwicklungsphänomenen der Fachdidaktik und vor allem mit Nahtstellen vertraut zu machen. In letzteren laufen alte und neue Konzeptionen nebeneinander, bis es dann zu einem „Kippeffekt“ (Reinfried 2007: 268) kommt. Für Gegenwart und Zukunft des Fremdsprachenunterrichts ist es essentiell, die Ursachen für grundsätzliche Veränderungen in der fachdidaktischen Entwicklung zu analysieren und den Grund für den ‚radikalen‘ Wechsel praktikerseits nicht vorschnell auf Zufall zu reduzieren.

4.2 Von der Grammatikübersetzungsmethode zur kommunikativen Wende

Fremde Sprachen werden schon seit Jahrtausenden gelehrt und gelernt (vgl. Kelly 1969). Dagegen ist die Fremdsprachendidaktik eine „sehr junge Disziplin“ (Königs 2011: 19). Aber auch sie kann auf eine fast nicht mehr überschaubare Zahl von Veröffentlichungen verweisen, die sich mit Entstehung und vielfältiger Entwicklung beschäftigen. Um die Fremdsprachendidaktik sind (z.T. polemische) Diskussionen geführt worden. Von Ablehnung bis Euphorie sind Darstellungen und Reaktionen gezeichnet. Vor dem Hintergrund der Vorbemerkungen (vgl. Kap. 4.1) soll in diesem Kapitel versucht werden, durch historische Betrachtungen und Veror-

4. Entwicklungslinien des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, Entwicklungslinien der Fremdsprachendidaktik

tungen aktuelle Tendenzen verständlich zu machen. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf Entwicklungen in Deutschland, allerdings ist der Blick über den nationalen Zaun genauso dringlich wie nützlich. Ein besonderer Schwerpunkt der Betrachtungen liegt auf der Entwicklung der letzten 40 Jahre, die ich als Lehrer und Lehrerausbilder vor Ort erlebt habe. Die Herangehensweise ist durch Blick und Wahrnehmung geprägt. Es soll nicht permanent der Versuch gemacht werden, vom Berufsleben zu abstrahieren, sondern Erfahrungen da einzubringen, wo sie geboten sind.

Die Änderungen in der Fremdsprachendidaktik sind immer vor dem Hintergrund gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Entwicklungen zu sehen, auf die sie reagieren und auf die sie sich beziehen muss. Zu allen Zeiten wurde versucht, die beste Konzeption vom Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu entwickeln und umzusetzen, und zu allen Zeiten glaubte man, sie gefunden zu haben (vgl. Klippel 2010: 220). Das zeigt auch die historische Rückschau. Die Wissenschaft der Fremdsprachendidaktik beschäftigt sich zentral mit dem Lehren und Lernen fremder Sprachen unter Bezug auf die Lehrenden und die Lernenden und den institutionellen Kontext. Das institutionelle Lernen – der fremdsprachliche Unterricht in der Schule – soll im Fokus der Ausführungen stehen. Erkenntnisse des außerschulischen Fremdsprachenunterrichts werden allerdings einbezogen.

Fremdsprachenunterricht gab es im gesamten 19. Jahrhundert. Er wurde anfangs an höheren Jungenschulen nachgeordnet zu den „alten Sprachen“ Griechisch und Latein erteilt. Letztere nahmen in der ersten Hälfte des Jahrhunderts am humanistischen Gymnasium mehr als zwei Drittel der gesamten Unterrichtszeit ein. Die wichtigste lebende Fremdsprache war Französisch (vgl. Klippel 2008: 1). Die Geschichte der Methoden des neusprachlichen Unterrichts im deutschen Schulwesen begann mit der Etablierung des Englischen und Französischen als ordentliche Schulfächer von 1830 an. Mit der Ausbildung des Realschulwesens erhielten die lebenden Fremdsprachen einen wichtigen Platz im Fächerkanon. Mit dieser Aufnahme verbunden waren Probleme der Zielsetzung, der Unterrichtspraxis und damit die Suche nach Orientierungsmöglichkeiten (vgl. Neuner 2007: 227).

So hält die im altsprachlichen Unterricht verwendete Grammatik-Übersetzungs-Methode Einzug in den neusprachlichen Unterricht. Diese Methode folgt folgenden Prinzipien (vgl. *ibid.* 225-234; Grünwald 2010: 95-97): Von entscheidender Bedeutung ist die Beherrschung grammatischer Regeln. Unterrichtssprache ist die Muttersprache. Gesprochene Zielsprache und Sprechfertigkeit spielen eine untergeordnete Rolle gegenüber der Schriftsprache. Der Unterricht folgt einer genauen Phasierung: Am Anfang steht die Kenntnis der Grammatik und

der Wörter. Übersetzungen sollen die Fähigkeit schulen, fremdsprachliche Sätze und Texte zu verstehen. Eine wesentliche Übungsform ist das Ausfüllen von Lückensätzen, die genau auf das jeweilige Grammatikkapitel zugeschnitten sind. Auffällig ist die Konzentration auf literarische Texte, die Vergleiche der eigenen mit der fremden Kultur ermöglichen. Weiterhin stehen Kunst und Politik im Vordergrund. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode basiert auf einem kognitiven Lernkonzept der Durchdringung des Sprachsystems zum Erkennen der Baugesetze der Zielsprache. Zum Nachweis der Sprachbeherrschung wurden Übersetzungen aus der und in die Fremdsprache eingesetzt. Probleme im Bereich der Grammatik ergaben sich dadurch, dass sprachliche Phänomene mit Kategorien der lateinischen Sprache beschrieben wurden. Wo diese für die lebende Fremdsprache nicht ausreichten, wurden Ausnahmen formuliert, die (auswendig) gelernt wurden.

Von entscheidender Bedeutung war die korrekte Anwendung des Gelernten bei Satzbildung und Übersetzung. Diese Art des Fremdsprachenunterrichts ist vor dem Hintergrund zeitgenössischer Entwicklungen zu sehen: Bis zur Etablierung der Fremdsprachen im Fächerkanon nach den 60er Jahren war Fremdsprachenunterricht „ein Privileg höherer Bildung und von Eliteschulung im Rahmen der öffentlichen Schule“ (Neuner 2007: 227). Im Vordergrund stand die formale Schulung, das Sprachwissen und nicht das Sprachkönnen. Zwei Entwicklungsstränge führten zu einer Umkehr im Bereich des neusprachlichen Unterrichts:

1. Die 1860er und 1870er Jahre sind zu betrachten vor dem Hintergrund von politischen und sozialen Erschütterungen (vgl. Christ 2010: 18). Sie sind von Kriegen und Migrationsbewegungen geprägt. Zu dem wachsenden Interesse an Fremdsprachen trug die Zunahme des nationalen und internationalen Waren- und Personenverkehrs entscheidend bei. Die Forderung nach besseren Fremdsprachenkenntnissen war eine logische Konsequenz. Auch die Schulen mussten darauf reagieren.
2. Nachdem die neueren Sprachen in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts in der höheren Bildung etabliert waren (vgl. Neuner 2007: 228) – und dies vorrangig in Bürgerschulen und Höheren Handelsschulen –, stieg das Verlangen nach einer spezifischen Form des neusprachlichen Unterrichts. Es kam zu einer Reformbewegung, die ein Gemeinschaftswerk vieler Beteiligter darstellt und die ihr bekanntestes Sprachrohr fand in Wilhelm Viëtors Manifest *Der Fremdsprachenunterricht muss umkehren*. Er veröffentlichte es 1882 zunächst unter dem Pseudonym *Quousque tandem*.

In der Tat handelt es sich um einen „Gegenentwurf“ (Grünwald/Küster 2010: 101). Es sei angemerkt, dass Viëtor Phonetiker war, und es war gerade diese im Entstehen begriffene Wis-

4. Entwicklungslinien des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, Entwicklungslinien der Fremdsprachendidaktik

senschaft, die die Forderung nach guter Aussprache bestärkte und theoretische Grundlagen für die Praxis lieferte. Die Reformbewegung wendet sich gegen die Dominanz der alten Sprachen gegen die Überschätzung der formalen Bildung und gegen die Monotonie des Unterrichts. Die reformerischen Ansätze hatten zunächst unterschiedliche Bezeichnungen. Man sprach von der natürlichen, der imitativen und der induktiven Methode. Schließlich hat sich der Begriff Direkte Methode durchgesetzt. Ihr Ziel ist die praktische Beherrschung der Zielsprache. Diese Gegenbewegung, deren Kernphase Reinfried von 1890 bis 1920 datiert (vgl. Reinfried 2007: 258), zeigt sich in den geforderten Unterrichtsprinzipien:¹¹

- Ausklammerung der Muttersprache: Die Direkte Methode impliziert den direkten Weg zur Zielsprache ohne Umweg über die Erstsprache.
- Sprachkönnen geht vor Sprachwissen.
- Mündliche Kommunikation hat Vorrang vor dem Schriftlichen.
- Der Unterricht wird in der Zielsprache durchgeführt.
- Der Spracherwerb soll auf „natürliche“ Art stattfinden.
- Das Lernen der Fremdsprache orientiert sich am Lernen der Muttersprache.
- Der Fremdsprachenunterricht soll sich am täglichen Gebrauch orientieren.
- Es wird Anschaulichkeit gefordert: Visualisierungen erfolgen durch Bilder, szenisches Spiel und Pantomime.
- Angestrebt wird die Entwicklung eines Sprachgefühls in der Fremdsprache, ähnlich dem in der Muttersprache.
- Die Grammatik wird zurückgedrängt.

Besondere Behandlung finden didaktisierte Lesebuchtexte und Originaltexte mit landeskundlicher Information. Leider gibt es nur sehr allgemeine methodische Hinweise. In der Unterrichtspraxis wurden das Prinzip einer stringenten Einsprachigkeit und die weitgehende Ablehnung der systematischen Grammatikbehandlung von Lehrern oft negativ eingeschätzt. Ein ‚gelockertes‘ Prinzip der Einsprachigkeit fand durchaus Zustimmung, man verlangte Ausnahmen bei grammatischen Regularitäten, bei komplizierten Erörterungen und auch beim Semantisieren. Auch die Übersetzung als Übungsform wurde wieder eingeführt. Die verän-

¹¹Auszüge aus Lehrwerken für Anfänger findet man bei Roche und bei Surkamp (vgl. Roche 2008: 14; Surkamp 2010: 96).

derte Lehrerrolle stellte einige Lehrkräfte vor Probleme. Nach seinem strengen Klammern an das Lehrbuch stand jetzt der zu kreativerer Gestaltung verpflichtete Lehrer selbst im Mittelpunkt. Damit wurden die Ansprüche an sein Sprach- und Sprechkompetenz wesentlich höher und seine Vorbereitungsarbeit wurde umfangreicher (vgl. Reinfried 2007: 266f.). Die Verwendung von Texten statt zusammenhangloser Sätze wurde genauso begrüßt wie die induktive Herleitung von Grammatikregeln. Diese „bescheidene Reform“ (ibid. 207), die verschiedene Methoden zu vereinen suchte, wurde unter dem Begriff Vermittelnde Methode bekannt, die sich allmählich in der weiteren Praxis durchsetzte. Bildungstheoretisch hielt sie durchaus am humanistischen Grundkonzept fest, sie übernahm aber zum Erreichen dieses Zieles das methodische Verfahren der direkten Methode.

Allerdings bleibt festzuhalten, dass das Kernprinzip der direkten Methode im Prinzip der Einsprachigkeit fortlebt (vgl. Butzkamm 2010: 38). Letztere erlangte mit der Einführung von lehrwerkbegleitenden Wandtafeln an Bedeutung. Eine absolute Einsprachigkeit in Reinform gab es in der Praxis nicht. Butzkamm (vgl. Butzkamm² 1978) plädierte in den 1980ern Jahren für die „aufgeklärte Einsprachigkeit“, die nach dem zielgerichteten Einsatz der Muttersprache verlangt bei Missverständnissen, bei Überforderungen, bei Verständigungsproblemen oder bei Äußerungen, die die jeweilig erreichte Sprachkompetenz deutlich überschreiten. Im Zweiten Weltkrieg führten zunehmende Klagen über mangelnde Fremdsprachkenntnisse der amerikanischen Soldaten besonders in Japanisch und Chinesisch zur eiligen Entwicklung von Sprachprogrammen. Die *Army Method* hatte dann großen Einfluss auf die Audiolinguale Methode.

In Deutschland hielt der audiolinguale Ansatz Einzug mit Lados Buch *Language teaching. A Scientific Approach* (1964, die deutsche Übersetzung erschien 1967). Die Methode (vgl. Grunewald 2010: 6f.) beruht sprachwissenschaftlich auf dem amerikanischen Strukturalismus und lerntheoretisch auf dem Behaviorismus, orientiert sich also im Gegensatz zu vorangehenden Methodenkonzeptionen an rein wissenschaftlichen Prinzipien. Zentral ist das Imitieren von Gehörtem. Es werden Verbindungslinien zum Erstsprachenerwerb des Kindes gezogen (vgl. Roche 2008: 15): Durch andauerndes und häufiges Zuhören soll über Imitation Sprechfertigkeit entwickelt werden. Auf der Grundlage der strukturalistischen Analyse der gesprochenen (Alltags-)Sprache wird Sprechfertigkeit durch das Einüben und Einschleifen von in Situationen eingebetteten Satzmustern angestrebt. Bevorzugter Lernort ist das Sprachlabor. Ausgangspunkt des Lernens sind meist (Mini-)Dialoge. Zu den typischen, sehr gesteuerten Übungen gehören Lückentexte, Auswendiglernen von Modellhaftem und Schalltafeln (*substitution tables*). Sie sollen zu sprachlich korrekter Produktion führen. Dem richtigen Gebrauch folgt

4. Entwicklungslinien des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, Entwicklungslinien der Fremdsprachendidaktik

die verstärkende Bestätigung. Der Unterricht ist gekennzeichnet durch das Primat des Mündlichen und durch situatives Lernen an authentischen Materialien. In Bezug auf die Lerntheorie sprach man von *Pattern-Drill*, also von behavioristischem Lernen. Dieses wurde verstanden als ein mechanischer Prozess: Reiz (*Stimulus*) löst eine entsprechende Reaktion (*Response*) aus. Die Weiterentwicklung ergab sich wiederum aus dem Zeitgeist: Nach zwei Weltkriegen wurden international weiterentwickelte Methoden des Fremdsprachenlernens deswegen gefordert, weil man den Wert gegenseitiger sprachlicher Verständigung durch persönliche Begegnung, spontanes Verstehen und Mitteilen als wesentliche Möglichkeiten ansah, Vorurteile abzubauen und aufeinander zuzugehen. Die audiolinguale Methode wurde in den 1960er Jahren in St. Cloud bei Paris zur audiovisuellen Methode weiterentwickelt. Beide Ansätze haben gemeinsame Wurzeln und vergleichbare Prinzipien: Situatives Lernen, strenge Phasierung des Unterrichts, Fokussierung auf Situationen, (Mehrfach-)Wiederholung als wesentliches Übungsprinzip und Auswendiglernen. Der Unterschied liegt zunächst einmal in der visuellen Unterstützung des Lernvorgangs.

Während bei der direkten Methode das Hören am Anfang steht, werden bei dem audiovisuellen Ansatz Bilder(folgen) als Einstieg präsentiert. Die Bedeutungsermittlung erfolgt durch wiederholtes Anhören und in einem durch Fragen und Antworten bestimmten Gespräch. Die audiolinguale und die audiovisuelle Methode haben bis heute Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht. In ihrer „Reinkultur“ (vgl. Grünwald 2010: 7) wurden sie aber kaum in die Praxis umgesetzt. Die Gründe dafür liegen auf der Hand: Die genaue Festlegung der Unterrichtsphasen ließ kaum Methodenvarianz zu. Die Gefahr der Übermüdung und der medialen Überfütterung der Schüler, die Vernachlässigung von Bewusstmachung, von Schriftbild und freier mündlicher Kommunikation wurden immer wieder thematisiert. Der Begriff „Papageienmethode“ war unter Kollegen – auch denen, die nicht Fremdsprachen unterrichteten – und Schülern omnipräsent. Hinzu kamen in der Erprobungsphase anfangs der 1970er häufige Probleme mit den ebenso kostenintensiven wie anfälligen technischen Gerätschaften des Sprachlabors, der Mangel an didaktisierten Tonbändern vor allem in französischer Sprache und in der Durchführung die Arbeit im verdunkelten Raum. Im Zuge des „*charm of novelty*“ wurde das Sprachlabor in den Anfängen von so vielen Klassen und Lerngruppen angestrebt, dass sich stundenplan- und belegungstechnische Probleme ergaben. Die hohe Frequenzierung ließ aber im Laufe der 70er Jahre rapide nach. Sprachlabore eigneten sich nun in besonderem Maße für das Schreiben von Klassenarbeiten. Es wurden sogar fachfremde Arbeiten im Labor geschrieben. Trennwände verhinderten in der ursprünglichen Gestaltungsform den Blick zum Nachbarn nach rechts oder links. Die Klassenarbeiten standen allerdings – und da

4. Entwicklungslinien des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, Entwicklungslinien der Fremdsprachendidaktik

lag das fachliche Problem – nicht immer in direktem Bezug zur Vorbereitung und zum Unterricht nach audiovisuellen Prinzipien. Ein herausragendes Verdienst der beiden Methoden ist neben der Schwerpunktsetzung auf der gesprochenen Sprache, dass sie den Weg zur Nutzung akustischer und visueller Medien im Unterricht und in den Lehrmaterialien aufgezeigt und vorangetrieben und – das wird der folgende Abschnitt zeigen – die kommunikative Wende eingeleitet zu haben. Das Anwachsen von internationalen Beziehungen in Politik und Wirtschaft (vgl. Schumann 2010: 137) erforderte eine andere Fremdsprachendidaktik und einen anderen Fremdsprachenunterricht mit Ausrichtung auf die Lernenden und ihre tatsächlichen Kommunikationsbedürfnisse und mit stärkerem Akzent auf der Sprachverwendung als auf dem Sprachsystem. Grundlegend für den neuen und zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht war die Theorie der kommunikativen Kompetenz. Der Begriff war von dem amerikanischen Soziolinguisten Dell H. Hymes in seinem viel beachteten Aufsatz *On communicative competence* 1972 eingeführt worden. Er verstand darunter die Fähigkeit, sich in authentischen Kommunikationssituationen nicht nur sprachlich korrekt, sondern auch sozial und kulturell angemessen zu verhalten. Die bildungspolitische Reformbewegung mit dem Leitbild des selbstverantwortlich handelnden Individuums nahm den Begriff gerne auf. Zeitgleich mit Hymes entwickelte Jürgen Habermas (1971) seine soziologisch-philosophische Theorie der kommunikativen Kompetenz. Darauf aufbauend schaffte Hans-Eberhard Piepho (1974) den Durchbruch auf fremdsprachendidaktischem Gebiet. In seinem Buch *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Ziel im Englischunterricht* entwickelte er seine Vorstellung von einer kommunikativen Didaktik. Er verarbeitete dabei auch Erkenntnisse aus der linguistischen Sprechakttheorie. Unterrichtlich kam es in der Folge zu einem Paradigmenwechsel, zur kommunikativen Wende.

Die Lehrerperspektive und der Lehrstoff, die bisher im Zentrum standen, werden ersetzt durch die Ausrichtung auf den Lerner und auf seinen Lernprozess. Lehrer und Lerner werden als Gesprächspartner gesehen. Fremdsprachenlernen wird durchaus als ein kognitiver, aber vor allem als kommunikativer Prozess verstanden (vgl. Grünewald/Küster 2009: 102f.). Das Unterrichtsmaterial soll lernerorientiert die Interessen der Schüler beachten. Das konsequente Eingehen auf die Zielgruppen war somit Grundlage des Unterrichts. Der Begriff des „Offenen Unterrichts“ für die „veränderte Beziehungsstruktur zwischen Lehrenden und Lernern“ (vgl. Nieweler 2006: 63) impliziert den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen wie z.B. Partner- und Gruppenarbeit und Projekt. Besonders das Rollenspiel bietet in besonderem Maße Anwendungsmöglichkeiten. Phasenweise sind entweder der Lehrer, der Lerner oder Medien die wichtigsten Faktoren bei der Unterrichtssteuerung. Bei der Behandlung der situativ eingebet-

teten Grammatik liegt die Betonung auf ihrer Funktion. Es gibt der Konzeption entsprechend weder eine Festlegung von Lehrmethoden noch ein in sich geschlossenes Methodenkonzept. In den neuen Lehrwerken überwog nun die Zahl von kommunikativen Übungsformen gegenüber den mechanischen. Weitere Charakteristika waren mediale Vielfalt und Einbeziehung von Lernstrategien.

Piephos Versuch, die Sprechakttheorie auf den Fremdsprachenunterricht zu beziehen, war allerdings problematisch (vgl. *ibid.* 41f.). Manche Sprechakte wie z.B. jemanden einladen, jemanden überzeugen, einkaufen sind zum einen sehr abstrakt, es sind zur Bewältigung unter Authentizitätsansprüchen ganz verschiedene grammatische Strukturen erforderlich. Es ist zudem schwierig, sie mit den Begriffen System und Progression in Einklang zu bringen. Die modernen Lehrwerke reagierten diplomatisch mit dem zusätzlichen Einbezug von Wendungen und Sätzen zur Bewältigung ausgewählter Situationen. Der Versuch, den Schülern sprachliches Handeln zu ermöglichen, wurde durch das Prinzip der Handlungsorientierung aufgegriffen, über die im folgenden Abschnitt zu sprechen sein wird. In Fachkonferenzen und Fortbildungsseminaren der damaligen Zeit wurden aus der praktischen Unterrichtsperspektive hinsichtlich der kommunikativen Kompetenz folgende Punkte oft sehr kritisch gesehen: das fehlende Regelangebot und die fehlende Systematik in der Grammatikvermittlung, die Vernachlässigung der Literatur, die Überbetonung der Alltagssprache und das Problem, auf diesem Weg die vorgegebenen bildungspolitischen Ziele zu erreichen. Es gab Weiterentwicklungen des kommunikativen Ansatzes: Reinfried schlug vor, sie unter dem Begriff „neokommunikative Methode“ zusammenzufassen (vgl. Reinfried: 2001). Das Bemühen um trennscharfe Differenzierungen gestaltet sich schwierig (vgl. Reinfried 2010: 232). Für die Unterrichtspraxis ergiebiger sind die Erweiterung und Verfeinerung der Unterrichtsprinzipien und neue Formen des fremdsprachlichen Unterrichts. Piepho spricht von einer „postkommunikativen Epoche“ (Piepho 1990: 122), und Königs (vgl. Königs 1991: 21-42) leitet im Bezug darauf die Forderung nach neuen Unterrichtsformen ab, die gekennzeichnet sind durch noch deutlichere Ausrichtung auf den Lernenden, die Nutzung kreativer Möglichkeiten beim Spracherwerb, Üben, das die sprachlichen Grundfertigkeiten miteinander verbindet, eine neue Sicht auf Fehler und die Beachtung der nonverbalen Kommunikation.

4.3 Auf dem Weg zum aktuellen Fremdsprachenunterricht nach der kommunikativen Wende

Nieweler betont zurecht, dass der kommunikative Ansatz zusammen mit dem Prinzip der Handlungsorientierung auch heute noch die methodische Grundlage des Fremdsprachenunterrichts ist (vgl. Nieweler 2009: 5). Dieses Prinzip hat sich seit dem Ende der 80er Jahre in der Fremdsprachendidaktik und im Fremdsprachenunterricht als integraler Bestandteil seinen Platz gesichert. Der Schüler soll in der Schule anhand von authentischen Situationen und Aufgaben lernen, sich beim Verwenden der Sprache außerhalb des institutionellen Unterrichts und danach korrekt zu verhalten. Im Fremdsprachenunterricht hat damit logischerweise der kommunikative Erfolg mehr Bedeutung als die sprachliche Richtigkeit. Dabei wird der Erwerb sprachlich formaler Kompetenzen aber nicht vernachlässigt. Bei Unterrichtsbesuchen war sehr schnell die Vorliebe erkennbar, handlungsorientiert ausgerichtete Stunden zu präsentieren bzw. präsentieren zu lassen und dies zu Ungunsten von Stunden mit „Alltagsthemen“ wie z.B. Grammatik- oder Wortschatzarbeit. Problematisch bei den handlungsorientierten „Vorführstunden“ war weniger die Bewertung der vorbereitenden Gestaltung als die schwierige Beurteilung der Lehrerleistung in der Stunde. Der Bedeutung angemessen waren aber Themen der Sitzungen im Rahmen des Fachseminars: die Konzeption handlungsorientierter Phasen, Stunden und Reihen unter besonderer Berücksichtigung von Auswahl und Strukturierung von Lernsituationen, geeigneten Lernmaterialien, Sozialformen und Methoden. Diese wurden in exemplarischer Vorgehensweise behandelt. Wegen ihrer zentralen Bedeutung auf die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts wird das Prinzip der Handlungsorientierung auch im Zusammenhang mit weiteren Punkten dieses Kapitels Erwähnung finden.

Seit der Mitte der 80er Jahren reagierte die Fremdsprachendidaktik in besonderem Maße auf besondere gesellschaftliche Entwicklungen und technische Entwicklungen (vgl. Neuner 2007: 232) wie die unvergleichlich schnelle Entwicklung von Technologien auf dem Gebiet der Information und der Kommunikation, die wir aus aktueller Sicht betrachten. Sie ermöglichen es, von zu Hause aus mit der Welt in Kontakt zu treten. Den Nutzungsmöglichkeiten der neuen Medien im Fremdsprachenunterricht widmet sich das anschließende Kapitel. Im Beruf und in der Freizeitgestaltung werden Mobilität und Flexibilität gefordert und genutzt. Immer zahlreichere Möglichkeiten ergeben sich, Fremdes zu erleben und Fremden zu begegnen. Daraus erwächst die Gefahr, sich nicht richtig zu verstehen und Vorurteile zu bilden, die zu Fremdenfeindlichkeit führen können.

4. Entwicklungslinien des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, Entwicklungslinien der Fremdsprachendidaktik

Mehr als je zuvor werden Fremdsprachenkenntnisse „unabdingbarer Bestandteil der Kulturtechniken des Weltbürgers“ (ibid. 232). Auf den Fremdsprachenunterricht kommen erweiterte Aufgaben zu. Es geht natürlich um Sprachvermittlung, aber auch darum, nicht nur durch Technologie ermöglichte internationale Begegnungen vorzubereiten. Durch Lehrerinitiative kann – auch in Zusammenarbeit mit den Lernenden – Austausch in organisierter Form initiiert werden z.B. in Form von Schulpartnerschaften oder der – möglichst aktiven – Beteiligung an Städtepartnerschaften. Dazu bedarf es lehrerseits neben Medienkompetenz der Kreativität, der Tat- und der Überzeugungskraft. Fachübergreifende Unterrichtsziele sind die Entwicklung von Toleranz und Selbstkritik. Mit dem Beginn des Fremdsprachenlernens soll auch die Entdeckung der neuen Kultur beginnen. Weiterhin sollen die Schüler lernen, „Distanz zum Eigenen zu gewinnen und die Selbstverständlichkeit eigener Werte und Normvorstellungen kritisch zu reflektieren“ (Schumann 2009: 4). Fremdverstehen als interkultureller Lernprozess betrifft auch den Literaturunterricht. „Wer fremdsprachliche Werke verstehen will, muss sie im Kontext der Fremdsprache betrachten“ (Nieweler 2009: 7).

Die vorangehenden Betrachtungen zeigen, dass der interkulturelle Ansatz durchaus eine Weiterentwicklung des audiovisuellen und des kommunikativen Ansatzes darstellt (vgl. Grünewald/Küster 2010: 103). Die in der Fachliteratur immer wieder thematisierten Alternativen Methoden haben im institutionellen Fremdsprachenunterricht keine wesentliche Rolle gespielt (vgl. Grünewald 2010: 2). Aber sie verdienen bei der Beschreibung der Entwicklungslinien Erwähnung und Beachtung. Alternativ heißt, dass andere Schwerpunkte gesetzt werden: Größere Effektivität als im schulischen Unterricht und mehr Berücksichtigung des Affektiven werden als umfassende Zielangabe von den ansonsten sehr unterschiedlichen Vermittlungsverfahren wie *Community Language Learning*, *Silent Way*, *Suggestopädie*, *Psychodramaturgie* und *Total Physical Response* angesehen (vgl. Henrici/Zöfgen 1995: 5). Die theoretischen Grundlagen sind umstritten. Zur Begründung der naturgemäßen Ansätze dient meist Krashens Input-Hypothese der Zweitsprachenerwerbstheorie. Er unterscheidet strikt zwischen Lernen und Erwerben und entwickelt folgende Grundgedanken (vgl. Reinfried 2007: 271): Sprachproduktion entwickelt sich automatisch. Sie kann nicht gelehrt werden. Der Unterricht muss Input bereitstellen, der den Kriterien der Verständlichkeit und Angemessenheit entspricht. Systematische, leichte Kompetenzüberschreitung mit Augenmaß ist wünschenswert. Vor der Sprachverarbeitung steht ein affektiver Filter: Der Erwerb wird gefördert durch eine positive Einstellung zur Sprache, durch Selbstvertrauen und Angstreduzierung. Im *organizer* arbeitet ein angeborenes Sprachmodell. Jüngere Kinder wollen sofort kommunizieren. Ihr Weg führt direkt zu den sprachlichen Äußerungen. Sie brauchen keine Grammatiken. Bei Erwachsenen

überprüft der Monitor die sprachliche Äußerung auf Richtigkeit. Nach Krashens Ansicht wird der Sprachgebrauch durch den *organizer* gesteuert, einen weitgehend unbewussten kognitiven Mechanismus. Kontrollinstanz vor dem *output* ist der *monitor*. Soll er nutzbringend eingesetzt werden, muss er sich vom Inhalt zur sprachlichen Form wenden, er benötigt Zeit und die Kenntnis der Grammatikregel.

Krashens These ist, dass der *organizer* nur auf natürlich erworbenes Wissen, d.h. ohne abstrakte Regeln angeeignetes Wissen zurückgreifen könne, während der Monitor bewusstes Wissen gespeichert habe. Seine Theorien wurden als zu einseitig, als zu wenig differenziert von Linguisten und Fremdsprachendidaktikern abgelehnt, die auch feststellten, dass sie nicht den neueren psycholinguistischen Erwerbstheorien entsprechen (vgl. Zydati 2000: 39). Es wäre interessant, den ebenso originellen wie unterschiedlichen Vermittlungskonzepten im Detail nachzugehen. Die vorliegende Arbeit fokussiert im Sinne der Vorbemerkungen die Anregungen für den institutionellen Unterricht. In der Praxis eint die sehr unterschiedlichen Ansätze das Bestreben, Fremdsprachenlernen stressfrei zu gestalten und unterschiedliche Lern-typen auf unterschiedlichen „Kanälen“ und – neurophysiologischen Erkenntnissen entsprechend – durch die Aktivierung beider Gehirnhälften anzusprechen. Lernende haben bei diesem Ansatz z.T. sehr freie Gestaltungsmöglichkeiten. Phasenweise werden sie aber auch durch genau einzuhaltende Verfahren eng gesteuert. Die alternativen Methoden liefern eine ganze Reihe von Lehr- und Lerntechniken und spezifischen Schwerpunktsetzungen. Die Konzeptionen stehen durchaus in Verbindung mit aktuellen unterrichtlichen Grundprinzipien wie Handlungs- und Lernerorientierung und Ganzheitlichkeit. Themen der Fachsitzungen im Rahmen der zweiten Phase der Lehrerbildung wurden nach Kriterien der eventuellen Bereicherung des schulischen Unterrichts und der Verwendbarkeit in demselben ausgewählt.

Der Bezug zu der jeweiligen Alternativen Methode wird genannt, obwohl diese natürlich kein Urheberrecht auf diese Aspekte des fremdsprachlichen Unterrichts besitzen:

- *Community Language Learning*: Das Abbauen von Ängsten, das gegenseitige Lernen, der Faktor Zeit, Gestaltung von Konversationsstunden auf der Sekundarstufe II
- *Silent Way*: Beachtung der Phonetik, Elementarisierung: Zerlegung in für Schüler be-gehbare Schritte, positiver Transfer, festgelegte Zeichensprache für sich ansonsten ständig wiederholende Lehrerweisungen, z.B. bei Korrekturen und Wiederholungen
- *Suggestopädie*: spielerische und kreative Übungen

4. Entwicklungslinien des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, Entwicklungslinien der Fremdsprachendidaktik

- *Total Physical Response*: Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, Verbindung von sprachlicher Form mit Handlungen, Systemüberschreitung mit Augenmaß *Psychodramaturgie*: Sprache als besondere Form menschlichen Handelns, Entspannungs- und Aufwärmübungen, besondere Beachtung der Individualität des Lerners und seiner Erwerbsprozesse.

Die Situation des Fremdsprachenunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland hat sich grundlegend verändert durch die Einführung der ersten Fremdsprache ab dem Schuljahr 2004/2005 in den Grundschulen aller 16 Bundesländer. In der Regel erfolgt er zwei- bis dreistündig ab dem dritten Schuljahr. Der Trend geht allerdings zum Frühbeginn ab der ersten Klasse oder sogar zum Fremdsprachenunterricht im Kindergarten. Der Grundschulunterricht in der Fremdsprache hat sich in den letzten Jahren wesentlich verändert. Es geht nicht mehr allein um spielerisches Kennenlernen, sondern um kompetenzorientiertes Arbeiten *sui generis*. Dem „Je früher, desto besser“ kann nicht widersprochen werden. Für die erfolgreiche Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule entscheidend ist die „Qualität der Lehrkraft“ (Thaler 2012: 155 f.). Dabei fühlt sich der Verfasser an die Aussage eines sehr bekannten Schwimmers (ehemaliger Referendar) und jetzigen Ausbilders für Sportstudenten erinnert, der behauptet, dass es leichter sei, jemandem das Schwimmen beizubringen, als seinen bereits erworbenen schlechten Stil zu korrigieren. Auch der Fremdsprachenlehrer in der Grundschule braucht eine hohe L-2-Kompetenz und eine solide methodisch-didaktische Ausbildung, die auch dazu befähigt, spezifische Fragen zu stellen, Hypothesen zu entwickeln und konstruktiv zur Forschung beizutragen. Es ist erlaubt, Selbstverständliches oder Traditionelles zu hinterfragen. Die Fragen können sich auf den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule beziehen, sie können aber auch den Schulwechsel danach beziehen. Jahrzehntelange Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Grundschullehrern zeigen, dass der Austausch zwischen Lehrern verschiedener Schulformen ausgebaut und systematisiert werden muss, dass notwendige Fort- und Weiterbildung auch gemeinsam stattfinden kann. Die Orientierung an immer neuen Standards für Kompetenzen und Lernstandserhebungen erscheint dem Praktiker nicht als Patentlösung. Die prozessorientierte Beobachtung der Hinführung darf nicht vernachlässigt werden.

Es geht nach dem Übergang zu einer anderen Schulform darum, Prinzipien des fremdsprachlichen Grundschulunterrichtes fortzuführen und behutsam in neue Arbeitsweisen der Sekundarstufe einzuführen. Dabei ist der Erhalt der Motivation, die Freude am Tun (*to make the pupils want to speak*), die anerkennende Bestätigung des Erreichten von grundlegender Be-

deutung für das weitere (fremdsprachliche) Leben. Selten treffen Heranwachsende auf so viel Neues wie bei einem Wechsel zu einer weiterführenden Schule! Der wechselseitige Austausch der Kollegen offenbart, womit man rechnen kann bzw. was erwartet wird. Ein wesentliches Grundprinzip des fremdsprachlichen Unterrichts auch in der Grundschule ist das der Handlungsorientierung. Es verlangt methodisch ein hohes Maß an Schülersprechzeit bei der Behandlung von für die jungen Lerner interessanten Themen und Materialien und Vorgehensweisen, an deren Auswahl er durchaus beteiligt werden kann. In der Fachliteratur wird immer wieder auf Pestalozzis Formulierung „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ hingewiesen. Lernen mit allen Sinnen: Zu diesem Ansatz gehören kognitives genauso wie affektives und emotionales Lernen unter dem Einsatz beider Gehirnhälften. Zu Beginn der Arbeit mit dem Sprachlabor – dies zum Vergleich – wurde die visuelle Komponente vernachlässigt. Erst einige Monate nach der Einführung beispielsweise an unserer Schule wurde eine Projektionswand gestaltet. Dahinter stand auch die Erkenntnis, dass die Kombination von Auditivem und Visuellem dem individuellen Lernen dient und zu besseren Lernergebnissen führt. Die situative Einbettung war ein Schlagwort der beginnenden 70er Jahre. Ihre Bedeutung für den auch von Emotionen begleiteten Spracherwerb wurde auf dem Gebiet der Grammatik und der Wortschatzarbeit nachgewiesen (vgl. Zimmermann 1969, Weidemeyer 1971). Zu der Handlungsorientierung gehören auch der Einsatz spielerisch-musischer Tätigkeiten und Rhythmus – was vor allem im Anfangsunterricht nutzbar ist – und die Tatsache, dass jede Unterrichtsstunde aus Anspannung und Lockerung besteht, was vom Unterrichtenden Beobachtungs- und Entscheidungskompetenz erfordert. Mittel zur Überwindung der Sprechangst und der Angst vor Fehlern, Förderung der Darstellungsbereitschaft im szenischen Spiel, des kreativen Einsatzes der Sprache auch und vor allem in Übungen gehören ebenso zu den Aspekten der Handlungsorientierung der Grundschule, deren Umsetzung in Reinkultur natürlich wegen vorgegebener Rahmensetzungen des institutionellen Unterrichts der Sekundarstufen nicht möglich ist. Warnungen vor einer Überbeanspruchung erscheinen hier durchaus sinnvoll. Mit der Handlungsorientierung in Verbindung steht ein Ansatz, in dem Schüler Lehrerfunktionen übernehmen. Bereits Seneca verwies auf den Lerneffekt der Methode (Rauner 2004: 3): „Homines dum docunt, discunt.“ Die mögliche Verbesserung von Lernprozessen durch die Vermittlung von Lerninhalten durch Schüler an andere Schüler wurde auch von der Reformpädagogik erkannt. Die Idee des Lernens durch Lehren (LdL) griff Jean-Pol Martin auf (vgl. Martin / Kelcher 1998: 211ff.). Er meint mit LdL das gegenseitige Lehren in einem Klassenverband, der unabhängig von der Schulform ist: Der Lehrer übergibt seine Lehrfunktion phasenweise an Schüler, die sich bestimmte Inhalte erarbeiten und sie dann ihren Mitschülern vermitteln. Die Methode

4. Entwicklungslinien des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, Entwicklungslinien der Fremdsprachendidaktik

LdL wird ergänzt durch eine selbstkritische Überprüfung der vermittelten Inhalte und der dafür ausgewählten Methode und einer Evaluation durch die Mitschüler. Eine Vertiefung erfolgt dann durch geeignete Übungen. Ziele Martins sind: Steigerung der Motivation und des Selbstbewusstseins, das Heraustreten aus der Passivität, Team- und Problemlösefähigkeit. Angestrebte Schlüsselqualifikationen sind weiterhin: Sicherheit im Finden von Internetinformationen, Kommunikations- und Präsentationsfähigkeit. Der Lehrer als Supervisor bereitet vor, begleitet und unterstützt. Martin empfiehlt völlig zu Recht eine behutsame Heranführung: Über kürzere Unterrichtsphasen will er Schüler zur Gestaltung und Durchführung einer ganzen Unterrichtsstunde führen. Weitere Positiva dieses Vorgehens sind: die Schwerpunktsetzung auf methodischem Vorgehen und projektorientiertem Arbeiten, die zur Handlungsorientierung der Schüler beisteuern.

In der schulischen Praxis habe ich erstaunlicherweise besondere Vorzüge dieses Ansatzes auf grammatischem Gebiet erlebt, z.B. bei der Vermittlung und Vertiefung der vielen Tempora, die im 4. Band der Lehrwerke im Fach Französisch angeboten werden. Die Spezialisten für eine bestimmte Zeit kamen über die Präsentation hinaus immer wieder zum Einsatz. Erfreulich war die von vielen Vorgaben abweichende kreative Gestaltung der von Schülern konzipierten Übungen. Von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung ist seit den späten 1980er Jahren die Aufgabenorientierung (*Task-Based Language / Task-Supported Language Teaching*) zu einem festen Bestandteil fremdsprachlichen Unterrichts geworden (vgl. Müller-Hartmann, Schocker-von Ditfurth 2010: 203ff.). Sie geht auf Jane Willis zurück. Ihr Buch „*A Framework for Task-Based Learning*“ erschien 1996.

Die Aufgabenorientierung fand bereitwillige Aufnahme bei Kollegen, die sich durch die Begriffe wie „Schulenglisch“ oder „Schulfranzösisch“ gleichermaßen verletzt wie motiviert fühlten. Grundgedanke dieses Ansatzes ist, eine Brücke zu schlagen von der Künstlichkeit des Unterrichts zur herausfordernden Realität durch komplexere Aufgaben, die das Interesse der jeweiligen Schüler wecken. Sie sind eingebettet in authentische Situationen, die dem Lerner realistisch und lebensnah erscheinen und deren Bewältigung fremdsprachliche Aktivitäten erfordert. Diese Art des Vorgehens bietet die Möglichkeit, die Lernenden durch Anwendungsbezug vom Nutzen des Vorhabens zu überzeugen. In der Zeit meiner Volkshochschultätigkeit habe ich das Verfahren auf Wunsch der nicht nur altersmäßig sehr gemischten Lerngruppen eingesetzt, um auf Begegnungssituationen im Rahmen unserer Städtepartnerschaft vorzubereiten. Die Reflexionen nach den seit 22 Jahren regelmäßig stattfindenden Treffen in Deutschland und Frankreich erbrachten viele nützliche Hinweise hinsichtlich der Vorgehensweise.

4. Entwicklungslinien des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, Entwicklungslinien der Fremdsprachendidaktik

Lehrerseite stehen zunächst die Auswahl der Situation unter Einbezug der Lernenden und die zur Bewältigung notwendigen Materialeingaben und Hilfen im Vordergrund.

Lernerseite sind dann notwendige weitere Informationsbeschaffung die Entwicklung von möglichen Wegen zur Bewältigung und von Lernstrategien angesagt. Im Volkshochschulkurs fanden Maßnahmen statt, die vom Lehrer weder initiiert noch organisiert wurden: Es fanden außerhalb des Unterrichts Treffen statt, in denen sowohl kooperativ gearbeitet wurde als auch nach Prinzipien des LdL, ohne dass der Unterrichtende in dieses Verfahren eingeführt hätte. Auch dieser Ansatz trägt deutliche Züge der Handlungsorientierung. Am Ende steht immer ein Produkt als Ergebnis kooperativer Arbeit. Das Spektrum ist groß: In diesem Zusammenhang seien nur Zeitungsartikel, fiktive Reiseberichte, das Erstellen von Filmen und szenische Darstellungen genannt. In diesem Zusammenhang kann man durchaus von Output-Orientierung sprechen. Das Ergebnis ist dann Gegenstand von Evaluation und kriterienbasierter Auswahl. Der Wunsch, das Klassenzimmer im institutionellen Unterricht in einen – zuweilen übertrieben gestalteten – fremdsprachlichen Aktionsraum zu verwandeln, stieß allerdings an Toleranzgrenzen. Es geht bei der Aufgabenorientierung vor allem um Bedeutungsvermittlung. Dies birgt natürlich auch Gefahren: Der Mitteilungsbedarf darf nicht zu einer Fehlertoleranz führen, die aus Gründen der Verständlichkeit und der Bedeutungsvermittlung inakzeptabel ist. Durch notwendige vorbereitende, begleitende und nachbereitende Arbeit der schülerorientierten Art und durch gezielte Übungsphasen kann gegengesteuert werden. Das ist nicht gleichzusetzen mit dem ‚normalen‘ Unterricht. Thaler sieht zurecht in der Aufgabenorientierung Möglichkeiten zu einem Gegenentwurf zu traditionellen Planungsmodellen (vgl. Thaler 2012: 90ff). Von entscheidender Bedeutung für den institutionelle Fremdsprachenunterricht war die Sprachlehr- und -lernforschung, entstanden in den 1970er Jahren. Diese neue wissenschaftliche Disziplin läutete eine Veränderung in der Fremdsprachendidaktik ein, die Hallet und Königs als „radikalen Wechsel“ (Hallet/Königs 2010: 11) bezeichnen. Unzufriedenheit mit Bestehendem war erneut der Ausgangspunkt. In diesem Fall bezog die Disziplin sich auf die schon erwähnte rezeptologische Ausrichtung der traditionellen Fremdsprachendidaktik und auf ihre zu enge Bindung an die Linguistik, die in auf einige Fragen des Praxisalltags keine Antworten liefern konnte. Das Interesse der Praktiker war auch durch die Zielsetzungen gesichert:

- Konzentration auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen im Unterricht mit begründeten Verbesserungsvorschlägen – Fremdsprachenunterricht als eine ganz spezifische

4. Entwicklungslinien des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, Entwicklungslinien der Fremdsprachendidaktik

sche Form des Unterrichtens, deren Erfolg von vielen in der empirischen Forschung zu untersuchenden Faktoren abhängt;

- Stärkerer Einbezug anderer Bezugswissenschaften wie der Psycholinguistik;
- Perspektivenverlagerung vom Unterrichtenden und vom Lerngegenstand zum Lerner, der eindeutig im Zentrum steht. Von großer Bedeutung auch für die Sprachlehr- und -lernforschung war der Begriff der „Interlanguage“, den Selinker 1972 in einem vielzitierten und vielbeachteten Aufsatz einführte (vgl. Selinker 1972). Beim Erwerb einer Fremdsprache bildet der Lernende – so seine Hypothese – unterschiedliche *Interlanguages* heraus. Er nähert sich der Zielsprache Schritt um Schritt. Beeinflusst werden die *Interlanguages* durch die Muttersprache, die Fremdsprache, sie enthalten aber auch ganz persönliche Elemente. Bausch und Kasper halten folgende psycholinguistische Prozesse für kennzeichnend (vgl. Bausch/Kasper 1979: 3-35): „Fehler“ in der Interimssprache können durch negativen Transfer aus der Muttersprache, aus anderen schon gelernten Sprachen kommen oder in ungeeigneten Lehrmaterialien oder Übungsformen ihren Ursprung haben. Der Lerner entwickelt eigene Regeln und überprüft sie. Er entwickelt Strategien zur Bewältigung von Kommunikationssituationen, die seine Kompetenz überschreiten. Übergeneralisierungen, d.h. falsche Analogiebildungen aus bereits erworbenen Kenntnissen der Fremdsprache, führen zu eigentlich „logischen“ Fehlern. Für die Praxis außerordentlich wichtig ist das neue Verständnis von Fehlern, die nicht als Normverstoß zurückgewiesen und entsprechend ihrer grammatischen oder lexikalischen Bedeutung sanktioniert werden, sondern die Ausdruck der erreichten Interimssprache sind. Sie können Hinweise geben auf Therapiebedarf und Übungen, die eine Versteinerung der Fehler verhindern können. Noch immer sind dem langjährigen Praktiker die in Abiturarbeiten üblichen und für die Ermittlung des Fehlerquotienten entscheidenden von der Schulaufsicht abgesicherten/vorgegebenen Fehlerlisten in Erinnerung. Ihre Zusammenstellung erfolgte rein nach dem Kriterium der sprachlichen Korrektheit und nicht nach dem der kommunikativen Relevanz.

Das Konzept der den Fremdsprachenunterricht bestimmenden Faktorenkomplexion, das Zusammenwirken aller den Fremdsprachenunterricht konstituierenden Elemente, der handelnden Personen und der institutionellen Rahmenbedingungen taucht in Veröffentlichungen der Sprachlehr- und -lernforschung immer wieder auf. Abgrenzungen wurden gegenüber der Zweitspracherwerbsforschung deutlich vorgenommen. Sie waren gekennzeichnet durch die

Skepsis gegenüber universalistischen Ansprüchen, der Generalisierbarkeit von Ergebnissen und Theorien und der unmittelbaren Übertragbarkeit von Erwerbssituationen von Unterricht außerhalb der Schule auf den institutionellen Unterricht. Die Sprachlehr- und -lernforschung sieht Lernen als einen individuellen, Information verarbeitenden Prozess, dessen Entwicklung von vorangehenden Erfahrungen abhängt. Zentraler Punkt ist die Lernerautonomie.

Das Streben nach empirischer Untermauerung steht im Sinne der Begründungsverpflichtung. Über Formen und methodologische Instrumentarien wird später zu reden sein. Allerdings ging mit der erwähnten Perspektivenverlagerung auch eine Vernachlässigung der Lehrersicht einher, die genauso wenig intendiert war wie etwa eine radikale Trennung von Linguistik oder eine noch größere Distanzierung zu Bezugswissenschaft wie etwa der Pädagogik. Neue Schwerpunktsetzungen haben in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik immer wieder ähnliche Phänomene gezeitigt: Reaktion und neue Erkenntnisse führen dazu, dass bestimmte Aspekte zeitweise nicht die Aufmerksamkeit der Forschung erreichen. Zum aktuellen Zeitpunkt haben sich Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr- und -lernforschung angenähert. Während Nieweler bei der letzteren noch von einer „Konkurrenzdisziplin“ (Nieweler 2006; 16) spricht, sind Hallet/Königs der Meinung, dass die Phase der „begrifflichen Differenzierung als überwunden gelten“ kann (Hallet/Königs 2010: 13). Eine weitere essentielle Veränderung betrifft die Methoden: die Forschung sucht nicht mehr nach der Methode. Die oben erwähnte starke Abhängigkeit der Fremdsprachendidaktik von Ergebnissen der Linguistik führte meist zu einer raschen methodischen Veränderung beim Lehren von Fremdsprachen. Der Weg führt nach Dahl vom „Methodenmonismus“ zum „Methodenpluralismus“.¹² Die konstruktivistische Erkenntnistheorie war Gegenstand der theoretischen Ausbildung angehenden Fremdsprachenlehrer in den 90er Jahren. Wegen seiner unmittelbaren Bedeutung für die Unterrichtspraxis soll in diesem Zusammenhang auf seine gemäßigte Form eingegangen werden. Sie sieht Wissen als streng subjektiv gestaltetes Konstrukt.

Auch bei gleichem Input lernen Schüler völlig unterschiedlich, weil sie sich mit ihm auf Grund ihres persönlichen schon vorhandenen Wissens und Könnens auseinandersetzen. In dem gemäßigten Ansatz (vgl. Wolff 2002: 66ff.) geschieht Lernen nicht über die automatische Aufnahme von Instruktion, sondern ist das Ergebnis eines höchst individuellen und auch kreativen Prozesses: Die neuen Wissensstrukturen werden mit den vorhandenen vernetzt. „Lernen heißt somit, kognitive Konstruktionen neu aufzubauen und existierende ständig umzubauen.“ (Roche 2008: 20). Wolff bezeichnet konsequenterweise Unterricht als nicht berechenbar

¹² <http://www.erziehungskunst.de/artikel/spezial-fremdsprachen> (17.5.2013).

4. Entwicklungslinien des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, Entwicklungslinien der Fremdsprachendidaktik

(ibid. 88). Dem Unterrichtenden bleibt die Aufgabe, dem Schüler variable Lernangebote zu machen, die es ihm ermöglichen, bereits vorhandenes Wissen mit dem neuen zu vernetzen. Elemente dieser Art des Unterrichts, der Gruppen und Partnerarbeit bevorzugt, sind authentische Materialien statt Lehrwerken mit linearer Progression, Projektunterricht und aufgabenorientiertes Lernen. Das Infragestellen von Vermittlung erschien nicht nur berufserfahrenen Lehrern übertrieben. Konstruktivistisches Vorgehen setzt zudem schon eine hohe Fremdsprachenkompetenz voraus. Die Gefahr der Überforderung ist allgegenwärtig.

Von größerer Bedeutung aus aktueller Lehrersicht ist der Bilinguale **Sachfachunterricht**, also der Fachunterricht z.B. in Geschichte oder Geografie in einer Fremdsprache. Initiiert wurde er in Deutschland durch den Deutsch-französischen Vertrag. Seit den 90er Jahren spricht man in der Europäischen Union von CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Man unterscheidet zwischen dem Bilingualen Modul (Bilingualer Sachfachunterricht für eine gewisse Zeit), Bilingualen Zügen und Bilingualen Schulen.

Die Argumente für die Einführung sind im Kontext der europäischen Entwicklung genauso nachvollziehbar wie aus rein sprachpraktischen Gründen. Bedenken ergeben sich gegen die überall erkennbare rasche Ausbreitung mit Blick auf lernschwache Schüler. Das Verhältnis von Sprachlernen und Sachfachlernen muss geklärt sein. Es bleiben Fragen:

- Wird das Niveau des Sachfaches gefährdet?
- Wie steht es um das Verhältnis von Mitteilungsbedürfnis und erreichter Kompetenz?
- Wann und mit welchen Kompetenzen ist eine Rückkehr zur Muttersprache erforderlich?
- Welche Bewertungskriterien gibt es?
- Welche Unterrichtsmaterialien stehen zur Verfügung?
- Wie steht es um Aus-, Weiter- und Fortbildung der Lehrkräfte?

Der Fremdsprachenunterricht orientiert sich auch heute noch an der kommunikativen Didaktik. Nach dem „Ende der großen Methoden“ (Fäcke 2010: 52) erfährt sie Ergänzungen und Erweiterungen aus verschiedenen Richtungen und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Dazu gehört auch die Mehrsprachigkeitsdidaktik. Sie ist aus fachlicher, bildungspolitischer und sprachenpolitischer Sicht von großer Bedeutung für die Unterrichtspraxis (vgl. Königs 2004: 520).

Im Zuge der europäischen Einigung und der Globalisierung ist Mehrsprachigkeit ein in der Fachdidaktik sehr häufig und zugleich sehr unterschiedlich gebrauchter Begriff, der in dem

vorliegenden Rahmen einer Klarstellung bedarf: Es geht hier um den Erwerb von Kompetenzen in mehreren Sprachen im schulischen Kontext. Die Notwendigkeit der Mehrsprachigkeit ist offensichtlich, Erwartungshaltungen sind groß. Die Forderung des Europarates nach der Dreisprachigkeit europäischer Bürger aus dem Jahre 1995 wird immer wieder erwähnt (vgl. Hallet/Königs 2010: 305). Die angezeigten Wege erlauben es noch nicht, von einem klaren Konzept oder von einer kohärenten Didaktik zu sprechen. Bezeichnenderweise wird von „Ansätzen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik“ oder von „Bausteinen“ gesprochen (vgl. z.B. Hallet/Königs 2010: 305; Grünewald/Küster 2010: 122), die hier beschrieben werden sollen.

Der nicht neue Grundgedanke¹³ ist: Kenntnisse (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen), die man bereits beim Lernen der Muttersprache und der ersten Fremdsprache erworben hat, systematisch für das Lernen einer weiteren Sprache oder weiterer Sprachen bewusst zu nutzen, um den Spracherwerb zu erleichtern. Letzteres gilt nicht nur für den Wortschatz, sondern auch für Grammatik, Syntax und Lernstrategien. Zudem sehen Autoren eine Möglichkeit, Schüler für das Lernen weiterer Sprachen zu motivieren. Dabei wird nicht eine *near native* Kompetenz angestrebt. Die Erwartungen zielen bei einer dritten und vierten Sprache eher auf passive Sprachkenntnisse z.B. zum Erschließen von unbekannten Texten. Aufgabe der Forschung ist es, Sprachen auf Transferbasen zu untersuchen. Eine Richtungsvorgabe liefert das Buch von Meißner/Reinfried *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Sprachen* (Meißner / Reinfried: 1998). Ihrer Meinung nach hat Französisch eine besondere Bedeutung als Brückensprache zu anderen romanischen Sprachen. Das Argument spricht für das durch Abwahl in seiner Existenz bedrohte Schulfach, das seit langen Jahren der Unterstützung bedarf. In der fachdidaktischen Literatur wird in der Mehrsprachigkeitsdidaktik auch ein Mittel gegen die Dominanz des Englischen und seine Verwendung als *lingua franca* gesehen. Realistischerweise geht es in der Schule darum, den zweiten Platz hinter der Fremdsprache Englisch zu behaupten. Andere Didaktiker sehen in der Form der Nutzung des Französischen als Brückensprache ein Mittel, sich der Konkurrenz des Lateinischen zu erwehren (vgl. Gnutzmann/Königs/Küster 2011: 7). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik hat besondere Aufmerksamkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache erfahren. Integrationsmöglichkeiten ergeben sich hier zum Beispiel dann, wenn Deutsch nach vorher erworbenen Englischkenntnissen unterrichtet wird. Sprache ohne Inhalte ist nicht möglich. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik setzt

¹³ Mario Wandruska hatte bereits 1979 die „Mehrsprachigkeit des Menschen“ gefordert und zwischen einer „verstehenden“ und einer „tätigen“ Mehrsprachigkeit unterschieden (Wandruska 1979: 31ff.).

4. Entwicklungslinien des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, Entwicklungslinien der Fremdsprachendidaktik

auf interkulturellen Zugewinn durch gezielten Vergleich, durch Erschließung ermöglichtes Verstehen und durch „Reflexion über das eigene Leben“ (Königs 2004: 19).

Damit kann eine Basis für Toleranz gelegt und ein Beitrag zur Friedenserziehung geleistet werden. Mehrsprachigkeit setzt im Sinne des zeitgemäßen Fremdsprachunterrichts den Schwerpunkt auf den lernerseitigen Lernprozess. Der Lernende hat die Möglichkeiten, passive Kenntnisse auszubauen und zu vertiefen. Er übernimmt Verantwortung für seine Sprachkompetenzen. Er wird angeregt zur Sprachreflexion. Vernetztes Sprachenlernen ist ein Grundprinzip der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Gerade beim Fremdsprachenerwerb und bei Bestrebungen zum Kompetenzerhalt erfährt der Lerner die Bedeutung lebenslangen Lernens. Es sind aber auch kritische Anmerkungen zu machen und Fragen zu stellen: Angestrebte Mehrsprachigkeit kann auch zu Interferenzen führen. Königs spricht von „Warntafeln“, die aufgestellt werden müssten, um vor zu hohen Erwartungen zu schützen (Königs 2004: 521). So könne z.B. Französischunterricht nicht gleich auch noch den Spanischunterricht mit übernehmen. Könnte nicht auch eine andere romanische Sprache als Brücke zur Romania dienen?

Droht durch die integrierte Mehrsprachigkeit nicht eine Überforderung einer Vielzahl von Schülern, führt sie zur Verwirrung? Mehrsprachigkeitsdidaktik hat auch Bedeutung für die Lehrerbildung. Ich habe es in meiner langen Berufslaufbahn immer als Vorteil empfunden, zwei Fremdsprachen unterrichten zu dürfen und eine solide lateinische Basis zu haben. Es wäre wünschenswert, Studenten und Lehrer zum Lernen einer neuen Fremdsprache zu motivieren. Welche Erkenntnisse über das eigene Lernen und für den eigenen Unterricht können sie gewinnen, wenn sie auf einem neuen Gebiet wieder einmal als Lernende agieren (vgl. Caspari 2003: 4f.). Wie groß war der Schock, als ich bei der Einführungsveranstaltung an der Philipps-Universität Marburg als Neuling erfuhr: „Das Fach Französisch, das Sie studieren wollen, gibt es nicht! Es gibt nur Romanistik. Wählen Sie also so bald wie möglich eine zweite romanische Sprache!“ Dem Hinweis verdanke ich viele Erfahrungen aus einem vom Schulunterricht extrem abweichenden Fremdsprachunterricht, der schon zu Beginn der 1960er Jahre ein hohes Maß an Lernerautonomie, Selbstorganisation und „Selbstmotivation“ (Tanzmeister 2008: 18) erforderte. Die Überwindung der Diskrepanz zwischen Mitteilungsbedürfnis und Sprach- bzw. Sprechkompetenz bedarf ständiger Übung zur Überwindung von Ängsten.

Hinsichtlich des Verhältnisses von Lehrerbildung und Mehrsprachigkeit bedarf es noch gezielter, realistischer und überzeugender Konzepte. Der Erfolg der Mehrsprachigkeit hängt offensichtlich von einer entsprechenden (Um-)Gestaltung des Unterrichts ab. Im aktuellen

4. Entwicklungslinien des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, Entwicklungslinien der Fremdsprachendidaktik

Fremdsprachenunterricht sind Aspekte erkennbar, die auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik zurückgehen. In meiner unterrichtspraktischen Tätigkeit habe ich bewusst englische und/oder lateinische Phasen im Französischunterricht und französische und/oder lateinische Phasen im Englischunterricht eingebaut. Für neue Schüler war das gewöhnungsbedürftig. Die funktionale Verwendung des *Code-Switching* sollte dazu dienen, Schüler im Springen von einer Sprache zu einer anderen zu schulen und damit auf zukünftige mehrsprachige Situationen vorzubereiten. Weiterhin sollten Parallelen und Unterschiede zwischen benannten Sprachen den Schülern erkennbar sein, und es sollte ihnen ein möglichst verlockender Vorgeschmack auf neue Sprachen geboten werden.

Die ‚absolute‘ Einsprachigkeit hat es m.E. in der Alltagspraxis des Fremdsprachenunterrichts nicht gegeben. Die Intention, die Fremdsprache so oft wie möglich zu gebrauchen, ist schon durch die Verpflichtung zur Vorbereitung auf authentische Begegnungssituationen einleuchtend. Der Gebrauch der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht unterliegt ebenfalls einer Begründungsverpflichtung, die sehr häufig auf Funktionalität beruht. Es ist sicher ein Verdienst der Mehrsprachigkeitsdidaktik, dass sie erweiternd und ausbauend bestimmte Aspekte des institutionellen Fremdsprachenerwerbs in den Fokus gerückt hat: Dazu gehört Sprachenlernen als Thema des Unterrichts mit seinen kognitiven Faktoren ebenso wie die Sensibilisierung für Sprachen und Kulturen. Die Bedeutung der Sprachmittlung als Übungsform erfährt durch die Mehrsprachigkeitsdidaktik eine wesentliche Stärkung. Wie eingangs erwähnt, gibt es aber noch keine überzeugende, systematische Mehrsprachigkeitsdidaktik. Denkbare Möglichkeiten zum Ausbau müssen hinsichtlich der Durchführbarkeit und der Verankerung im Curriculum überprüft bzw. gefördert werden. Dazu gehören Interkomprehensionskurse und sprachenübergreifende Zusammenarbeit. Die Vorteile einer Fachkonferenz Neue Sprachen sind mir in der 25jährigen Leitungsfunktion immer wieder bewusst geworden. Die später an unserer Schule vorgenommene Trennung in Einzelsprachen kann ich bis heute nicht nachvollziehen. Von einem Durchbruch der Mehrsprachigkeitsdidaktik kann im institutionellen Fremdsprachenunterricht noch nicht gesprochen werden. Es gibt Schilderungen von ermutigenden Ergebnissen bei Erprobungen in der Praxis (vgl. Königs 2004: 21). Lehrer benötigen möglichst konkrete Antworten auf die Frage, was sie gewinnen, wenn sie ihren Unterricht im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik umgestalten. Sie müssen erkennen können, dass Veränderungen und Positiva in einem überzeugenden Verhältnis stehen.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik wird sich immer hinsichtlich ihrer Daseinsberechtigung und Ausbaufähigkeit mit der Vorstellung von Englisch als *lingua franca* auseinandersetzen, und

4. Entwicklungslinien des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, Entwicklungslinien der Fremdsprachendidaktik

sie wird sich als effiziente und notwendige Bereicherung und Ergänzung beweisen müssen. Unterrichtende brauchen systematische und differenzierte Vorschläge zur Umsetzung. Sie brauchen Zeit zur Erprobung, und sie benötigen wie auf anderen Gebieten der Fachdidaktik organisierte Möglichkeiten, Feedback als Grundlage für Fachgespräche zu liefern.

Neue Medien sind im Alltagsleben wie in der Schule allgegenwärtig. Sie stellen ein „unüberschaubares Potential“ (Decker-Cornill/Küster 2010: 103) für Lehrende und Lernende dar. Hinsichtlich eines sinnvollen Einsatzes im Fremdsprachenunterricht sind die Erwartungen von Schülern und Eltern hoch und die Herausforderungen an Lehrer beachtlich. Letzteres gilt vor allem für die Lehrergeneration, die nicht zu den *Digital Natives*¹⁴ gehört. Zu den Neuen Medien gehört eine Palette digitaler Medien wie Computer, Sprachlernsoftware, E-Mail-Tandems, CDs, DVDs, MP3 Player, Smartboards und Tablets. Die Frage ist, auf Grund welcher fachdidaktischen Grundlagen diese motivierend, erleichternd, bereichernd, effektiv und schüleradäquat im zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können und welche grundlegenden Impulse der Unterricht durch eine ‚neue‘ Form des Lernens und Lehrens erhält. Eine Tendenz zu vorschneller Euphorie besteht vor allem nicht bei den Praktikern, die ihre Berufstätigkeit mit dem Einsatz des Sprachlabors begonnen und das zeitige Ende der Nutzung erlebt haben. Hinsichtlich des riesigen Angebots von Neuen Medien und einer unüberschaubaren Zahl von Einsatzmöglichkeiten bedarf es wiederum grundsätzlicher Überlegungen. Durch den Einsatz der Neuen Medien kann der handlungsorientierte, kommunikative fremdsprachliche Unterricht entscheidende Impulse und Bereicherungen erfahren. Die Ausgangslage ist raschen Veränderungen unterworfen. Während vor einem Jahrzehnt die Voraussetzungen, d.h. Umgang mit den neuen Technologien und Computerkompetenz ein beherrschendes Thema war, kann man heute bei den Schülern im Unterricht der weiterführenden Schulen und bei einer konstant steigenden Zahl von Lehrern von solchen Computerkenntnissen ausgehen, dass der Schwerpunkt auf die spezifische Nutzung im Fremdsprachenunterricht gerichtet gelegt werden kann.¹⁵

Für Lehrer gibt es zahlreiche Veröffentlichungen und Anleitungen, schulinterne und externe Fortbildungen und Workshops, so dass der Bedarf sich verlagert hat: Fremdsprachenlehrer brauchen vertiefende, bereichernde und vor allem fachdidaktisch begründete Anleitungen zum Einsatz, und sie brauchen Hilfe im „Informationsdschungel“ (Meurer/Wernsing 2004: 53).

¹⁴ Der Duden definiert Digital Native mit „Person, die mit digitalen Medien aufgewachsen ist und in ihrer Benutzung geübt ist.“

¹⁵ Meine Enkelkinder bringen aus ihren Grundschulen so viele technische Computerkenntnisse mit, dass sie meine Hilfe auf dem Gebiet nicht benötigen.

Ihre Bereitschaft zu Veränderung und Umgestaltung benötigt Überzeugung: Größere Effizienz, ökonomischere Arbeitsmöglichkeiten, Anstöße zu kreativem Tun, zur Entwicklung von weiterführenden Ideen und effizienter Reflexion – das sind für Lehrer Kriterien der Akzeptanz. Der Mehrwert der neuen Medien muss Unterrichtenden und Schülern klar sein. „Der Computer wird dort eingesetzt, wo er eine verbesserte Qualität des Unterrichts möglich macht oder alternativen Methoden auf andere Weise überlegen ist.“ (Hobrecht 2004: 8). Die Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Ergebnis stellt sich bei den Neuen Medien genauso wie bei den traditionell verwendeten. Gerade für die Lehrer mit langer Unterrichtserfahrung entstehen völlig neue authentische Lehr-Lern-Situationen, wenn z.B. Lehrer ihre Schüler bitten müssen, sie über die enormen Einsatzmöglichkeiten des Smartboard zu informieren. Es taten sich für mich in den letzten Jahren meiner Ausbildertätigkeit neue Arbeitsfelder auf wie z.B. die Gestaltung eines pädagogischen Tages zum Thema Neue Medien. Es öffneten sich auch neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Lehrerbildung und Unterrichtspraxis. So übernahmen z.B. LiV die Rolle als Ausbilder ihrer Ausbilder und der gestandenen Kollegen im Rahmen ihres Modules Schulgestaltung „@SMART arbeiten – Eine Einführung zum SMART Board“. Nie zuvor fand die Einladung an das Kollegium, an der Präsentation teilzunehmen, eine solche Resonanz. Die als Handbuch vorgelegte Dokumentation übernahm die Funktion einer dringend gesuchten Brücke zwischen Benutzerhandbuch und Schulalltag und fand entsprechende Aufnahme. Das Spektrum der Möglichkeiten unterrichtlicher Verwendung nach „didaktischen Prinzipien“ (Kraus 2005: 3) kann nur skizziert werden: Natürlich kann man bei den Schülern allgemein von einem motivierenden Reiz des Neuen ausgehen. Die fachdidaktischen Begründungen sind vielschichtig. Durch die Neuen Medien können Schüler zum selbständigen und selbstverantwortlichen Lernen in besonderem Maße angeleitet werden. Hilfen benötigen sie in fachgruppenspezifischen Bereichen durch Antworten auf Fragen wie:

- Wie entscheidet man über die Relevanz der Informationen?
- Welche Materialien sind in meiner Lernsituation aus welchen Gründen empfehlenswert?
- Wo finde ich geeignetes Material zu einem bestimmten Thema, zur Überwindung einer Schwierigkeit oder zu kreativer Gestaltung?

Die Arbeit mit den Neuen Medien bietet weiterhin bereichernde Gelegenheit – z.B. bei der Projektarbeit –, zu Teamfähigkeit zu erziehen. Das zeigt sich vor allem, wenn Schüler auf verschiedenen Gebieten über heterogene Kenntnisse verfügen, deren Integration erstaunliche und lobenswerte Ergebnisse hervorbringen kann. Interaktionsformen wie Gruppen- und Part-

4. Entwicklungslinien des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, Entwicklungslinien der Fremdsprachendidaktik

nerarbeit erhalten eine neue Sinnhaftigkeit. Techniken des kursorischen Lesens wie *Skimming* und *Scanning* gewinnen an Bedeutung und können fremdsprachenspezifische Erweiterung und Vertiefung erfahren. Und das besonders dann, wenn Filtern hinsichtlich eines Überflusses von Informationen eine Grundvoraussetzung darstellt. Die Schulung von Erschließungstechniken im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik findet durch die notwendige Sichtung von Informationen eine weitere lebenswirkliche Begründung. Das breite Angebot bietet Gelegenheit zur Individualisierung des Lernprozesses nach Prinzipien des oben beschriebenen Konstruktivismus (vgl. Nieweler 2006: 145). Lernen – im Sinne der Kognitionsforschung – „als ein Prozess, bei dem neue Informationen von außerhalb mit bereits im Gedächtnis vorhandenen Daten in Verbindung treten“ (Leupold 2002: 105), kann bei der Schülersuche im Internet nach der Lösung von ihnen gestellten Problemfragen eine spezifische Anwendung finden (vgl. Kraus 2005: 3f.). Die multimediale Präsentation ermöglicht von der Fachdidaktik immer wieder gefordertes mehrkanaliges Lernen. Die richtige Nutzung von fremdsprachlichen Korrekturprogrammen schafft Raum für inhaltliche und kreative Schwerpunktsetzungen. Weitere positive Möglichkeiten besonders für den Fremdsprachenunterricht lassen sich hinzufügen: die Nutzung von Internetwörterbüchern, von Wörterbüchern auf CD-Rom und die Öffnung des Klassenzimmers. Wer Sprachen lernen will, wer Sprachkenntnisse erhalten oder – was oft zwingend erforderlich und höchst erfreulich ist – ausbauen will, der muss sprachlich aktiv bleiben. Er muss die Kompetenz erwerben und erhalten, sich mit seinen sprachlichen Mitteln mitteilen zu können. Die neuen Medien erlauben, mit der Welt in Kontakt zu treten, ohne den Klassenraum zu verlassen. Sie erlauben es allen Beteiligten zeitgleich oder zeitversetzt mit Muttersprachlern zu kommunizieren und Aktualität zu erfahren. Die Neuen Medien bereiten die Schüler nicht mehr auf Sprechsituationen irgendwann einmal in der Zukunft vor (vgl. Freudenstein 2007: 397). Ihr Einsatz ist ein Mittel gegen die so oft beklagte Künstlichkeit und die zu geringe Authentizität des fremdsprachlichen Unterrichts. Die Tür zu erfolgreichem interkulturellem Lernen lässt sich leicht öffnen. In der schnellen Aktualisierung liegt ein Vorteil gegenüber den Printmedien. Allerdings beinhaltet die Nutzung nicht didaktisierter Unterrichtsmaterialien auch Probleme für Lehrende und Lernende. Authentizität kann auch überfordern, frustrieren und schocken.

Der richtige Platz zwischen Euphorie und zu großer Skepsis kann nur durch professionelle Überlegungen grundsätzlicher und lernsituativer Art gefunden werden. Mehr Fremdsprache wagen! – Das könnte Motto einer Richtungsänderung sein, die Umdenken, Kompetenz und Mut erfordert. Zum erfolgreichen Einsatz der Neuen Medien an den Schulen gehört ein schulisches Medienkonzept als Ergebnis von Kooperation. Die Erziehung zu Medienkritik bleibt ein

fächerübergreifendes Thema. Wer die Möglichkeiten Neuer Medien erfährt, muss auch ihre Gefahren und Schwächen kennenlernen. Zu Recht bezeichnet Nieweler beim Abwägen von Für und Wider das Internet auch als „chaotisch, unzensiert und unbeständig“ (Nieweler 2006: 146). In der Unterrichtspraxis habe ich, aus Gründen der Authentizität, der Bestandsaufnahme und der Bewährung, in den letzten Jahren auch als Gegenmittel gegen ausufernde, zu medienorientierte Trends gerne einmal medienfreie Stunden eingebaut. Zwischen den interaktiven Teilnehmern sollte dabei ohne Stützen, ohne Rückzugsmöglichkeiten und Distraktoren ein Gespräch über ein aus dem unterrichtlichen Zusammenhang in gemeinsamer Absprache gewähltes Thema in der Fremdsprache mit zwei Schwerpunkten stattfinden: Zuhören und sprechen.¹⁶ Machbarkeit und Erfolgserlebnisse wurden durch eine in ihrer Bedeutung oft unterschätzte mittel- und langfristige Unterrichtsplanung (Inhalt, Wortschatz, Grammatik) ermöglicht. Für Kollegen wie Schüler gilt auf dem Gebiet der Neuen Medien: Gegenseitige Hilfe und gegenseitige Fortbildung, Austausch, Koordination, Delegation, Differenzierung sind Mittel gegen Zeitdruck und Oberflächlichkeit und Wegbereiter für qualitativ anspruchsvolle Endprodukte. Neue Medien können Lehrwerke nicht verdrängen. Lehrer können nicht für ein Schuljahr ein eigenes mediengestütztes Lehrwerk schreiben oder zusammenstellen. Lehrbuchverlage präsentieren sie bereits in einem integrierten Medienverbund mit der Absicht, die zeitgemäße Lernform durch Qualität zu bereichern und Abwechslung zu bieten. Gezielte Aufgabenstellungen in den Lehrwerken erfordern Internetrecherchen oder regen dazu an. Allerdings tauchte bei Fortbildungen immer wieder die m.E. berechtigte Frage auf, ob Lehrwerke weiterhin so umfangreich sein müssen und ob es so viel Begleitmaterial geben muss. Wesentlich ist, dass sowohl Schüler als auch Lehrer als Autoren im Internet erscheinen können (vgl. Münchow 2007:194-195).

Dem genauso notwendigen wie häufig vernachlässigten kreativen Schreiben kann damit bei Schülern und Lehrern mehr Platz eingeräumt werden. Die Lehrerrolle wird nicht radikal anders sein als bisher. „Auch im Zeitalter der neuen Medien bleibt der Lehrer weiter das sprach- und kulturvermittelnde Element.“ (Christ 1995: 691). Notwendige Veränderungen sind allerdings naheliegend, und sie stehen im Einklang mit der aktuellen Fremdsprachendidaktik: Der Lehrer ist weniger als Präsentator und mehr als Vorbereiter, Moderator, Lernberater und Lernbegleiter gefragt. Aber das alles kommt nicht von selbst – es muss gelernt sein, wobei FFDen sehr hilfreich sein können. Nach meiner Erfahrung erfordert die größere Selbstständigkeit, das aktivere Tun der Schüler eine aufwendigere Vor- und Nachbereitungsarbeit seitens der Unterrichtenden. Da sind Anleitungen gesucht.

¹⁶ Die Absprache sollte Beliebigkeit, Überforderung und Rückfall in die Muttersprache vorbeugen.

Aus unterrichtspraktischer Sicht betritt die fremdsprachliche Lehrkraft ein Land der unbegrenzten Möglichkeiten. Diese werden sich sehr schnell vermehren. In dem Zusammenhang verdient z.B. das mobile Lernen besondere Beachtung. Es ermöglicht Lernen mit einem digitalen Medium an einem beliebigen Ort und zu beliebiger Zeit mithilfe von mobilen Endgeräten (*Tablets*). Eine Erfolgsgarantie gibt es nicht. Allen erkennbaren Möglichkeiten steht allerdings die Forderung der Praktiker gegenüber, dass Planung, Durchführung und Nachbereitung von gutem Unterricht in einem realistischen zeitlichen Rahmen und mit vertretbarem Aufwand machbar bleiben müssen. In der Fachliteratur wird immer wieder beklagt, dass der systematische, der integrierte Einsatz von Neuen Medien – trotz kontinuierlich besserer Ausstattung der Schulen – die Ausnahme sei (vgl. Freudenstein 2007: 398). Daraus ergibt sich die Forderung einer gründlichen Auseinandersetzung mit den Neuen Medien in der ersten und der zweiten Phase der Lehrerbildung und in der Fortbildung. Eine sinnvolle Veränderung könnte auch durch fremdsprachliche Fachdidaktiken bewirkt werden. Auf diese Funktion wird im Rahmen der Evaluationskriterien (vgl. Kapitel 5) detaillierter eingegangen werden.

4.4 Besondere Aspekte aktuellen fremdsprachlichen Unterrichts

Bevor im Kap. 5 die Kriterien für den Vergleich fremdsprachlicher Didaktiken aus unterrichtlicher Sicht im Einzelnen präsentiert werden, soll hier zum besseren Verständnis und zur Begründung der Kriterienauswahl eine zusammenfassende Darstellung zentraler theoretischer und praktischer Aspekte aktuellen Fremdsprachenunterrichtes auf der bisher erläuterten Grundlage der entscheidenden Veränderungen der letzten 15 Jahre vorangehen.

Die staatlichen Vorgaben haben sich geändert: Die Verfasser von Lehrplänen und Schulbüchern orientieren sich an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Von Anfang an sollte Klarheit über die Funktion des GER herrschen: „Der Referenzrahmen, ein wichtiges und weltweit anerkanntes sprachenpolitisches Dokument, ist das, was sein Name besagt: eine Empfehlung. Daraus leitet die KMK obligatorische Regelstandards ab, die den Rahmen für eine Umsetzung in Curricula der einzelnen Bundesländer bilden“ (De Florio-Hansen/Klewitz 2010: 18).

Auch die Arbeit mit dem Europäischen Portfolio der Sprachen (EPS) und seinen Varianten erfordert die gründliche und kompetente Vorbereitung und Begleitung durch den Unterrichtenden (vgl. Burwitz-Melzer 2010: 244 ff.).¹⁷

¹⁷ Die PISA-Studien waren nicht direkt mit den Fremdsprachen befasst.

Bildungspolitische Entscheidungen, die nach den schlechten Ergebnissen in der Bundesrepublik Deutschland und den Bundesländern getroffen wurden, hatten und haben aber deutlichen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht. Es wurden Bildungsstandards verfasst, mit dem Ziel, länderübergreifend Abschlussprofile zu definieren.

Aktuelle Lehrpläne sind völlig anders konzipiert als frühere: Sie präsentieren nicht mehr genaue Vorgaben für Ziele, Inhalte und Methoden. Sie sind offener geworden. „Die Inputsteuerung durch Stoffpläne wird durch eine Outputsteuerung ersetzt, die den Fokus auf messbare Effekte des FSU richtet: „Leistungsanforderungen werden in Form von Kompetenzen beschrieben und mit obligatorischen Regelstandards für den Durchschnitt der jeweiligen Schülerpopulation verbunden“ (De Florio- Hansen/Klewitz 2010: 5). Sie haben trotz unterschiedlicher Bezeichnungen wie Kernlehrpläne, Rahmenpläne oder Bildungspläne einige Gemeinsamkeiten, auf die die folgenden Ausführungen eingehen.

- Die fehlenden Vorgaben inhaltlicher methodischer Art schaffen für die Lehrer einen Freiraum und verlangen zugleich professionelle Kompetenz: Die Fremdsprachenlehrkraft wird durch die Beteiligung an der Erstellung spezifischer Schulcurricula in (Fach-)Konferenzen zur Mitgestaltung aufgefordert und an der spezifischen Planung beteiligt. Eines muss dem Praktiker klar sein: Bildungsstandards sind keine Unterrichtsstandards. Größere Freiheiten bei der Auswahl von Materialien und bei der methodischen Umsetzung bedeuten auch größere Herausforderung und Verantwortung für alle Unterrichtenden besonders in der Sekundarstufe II. Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht orientieren sich zielgerichtet an den Kompetenzen, über die der Schüler am Ende der Stunde oder des Lehrgangs verfügen soll.
- Trotz der neuen Outputorientierung ist Input nach wie vor außerordentlich wichtig. Aber Themen, Inhalt und Lernarrangements sind den Kompetenzen nachgeordnet. Sie müssen vom Fremdsprachenlehrer so ausgewählt bzw. gestaltet werden, dass er mit möglichst allen Schülern seiner Lerngruppe die Zielvorgaben hinsichtlich Wissen, Können und Einstellungen erreicht. „Zudem spielen neben dem Output, den messbaren Resultaten, auch die weiterreichenden Ergebnisse des Unterrichts (= Outcome) eine entscheidende Rolle, wenn der FSU seinem Bildungsauftrag gerecht werden soll“ (De Florio-Hansen/Klewitz 2010: 25).
- Lehrenden kommt eine „Schlüsselfunktion für den Lehrerfolg“ (Leupold 2009: 29) zu. Das neue Verständnis des Lernens im Allgemeinen und des Fremdsprachenlernens im Besonderen als konstruktiver Prozess erfordern ein Umdenken mit neuen Schwer-

punktsetzungen: Handlungsorientierung als Grundprinzip des Unterrichts, Entscheidung zwischen Imitation oder Kognition, zwischen Instruktion oder Prozessorientierung.

- Die neue Konzeption des Lernens als individueller Vorgang stellt vor neue Aufgaben: Ermittlung des Vorwissens des Schülers und seiner Einstellungen zur Fremdsprache, Feststellung seines Lerntypus. Hier sind variantenreiche Differenzierungen in der Durchführung gefragt. Natürlich bleibt weiterhin das hohe Ziel des Ausbaus von Teilfertigkeiten (*skills*) wie Hör-/Sehverständnis, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung. Zugleich soll interkulturelle Kompetenz vermittelt, und es sollen Lernstrategien und Lerntechniken dargeboten werden, die auch das Erlernen weiterer Fremdsprachen erleichtern sollen. „Wie jeder Unterricht muss sich der Fremdsprachenunterricht (FSU) an seinen Ergebnissen messen lassen. Möglichst alle Schülerinnen sind so anzuleiten und zu fördern, dass sie die angestrebten Ziele des Unterrichts – Diskursfähigkeit in der Fremdsprache und erweiterte Persönlichkeitsentfaltung – tatsächlich erreichen können“ (De Florio-Hansen/Klewitz 2010: 5). Eine solche „Wirkungsorientierung“ (ibid. 5) ist verknüpft mit regelmäßigen schulinternen und externen Überprüfungen der zu erreichenden Kompetenzen.

Natürlich – das stellen De Florio-Hansen/Klewitz unter Hinweis auf die kommunikative Wende der 70er Jahre fest – ist dieser neue Fremdsprachenunterricht nicht „völlig neu“ (ibid.: 5), aber er ist so facettenreich wie noch nie zuvor. Im folgenden Kapitel werden 14 grundlegende Kriterien gebündelt und mit besonderer perspektivischer Ausrichtung präsentiert, die man an fremdsprachendidaktische Handbücher anlegen kann. Diese werden in dem darauffolgenden Kapitel zum Vergleich der auf dem deutschen Markt nach 2002 erschienenen fremdsprachlichen Didaktiken herangezogen. Die Publikationen werden im anschließenden Kapitel 6 in chronologischer Reihenfolge des Erscheinens behandelt.

5. Kriterien zum Vergleich von Fremdsprachlichen Didaktiken

Neue politische, institutionelle, curriculare Vorgaben führen zu neuen Konzeptionen von Unterricht. Diese bewirken eine Veränderung der Lehrer- und Lernerrolle. Im Rahmen vielfältiger Ansprüche ist die Suche nach arbeitssparender Unterstützung und Orientierung nur zu verständlich. Die vielschichtige Aufgabe, moderne FFDen kriteriengeleitet und umfassend zu analysieren, macht eine genaue Festlegung auf die Perspektive erforderlich: Der Vergleich erfolgt aus der Sicht derer, die sich mit dem institutionalisierten Lehren und Lernen von lebenden Fremdsprachen befassen. Im Mittelpunkt steht die Bedeutung für die unterrichtliche Praxis. Das Projekt ist ausgerichtet auf die schulpraktischen Bedürfnisse Lehrender und Lernender. Analysiert und evaluiert wird aus der Perspektive zukünftiger oder aktueller Unterrichtspraktiker in verschiedenen Phasen ihres beruflichen Lebens. Die Schwerpunktsetzung richtet sich nach dem Unterrichtsalltag mit seiner rapide gewachsenen Vielzahl an Aspekten. Bei aller Schwerpunktsetzung auf Praxisbezug darf auf keinen Fall vergessen werden, dass auch eine andere Motivation für Handbücher existiert und legitim ist, nämlich die Forschung gebündelt darzustellen. Eine erweiterte Perspektive bietet sich an: 35 Jahre Lehrerausbildung als Fachleiter für Neue Sprachen (Englisch und Französisch) ermöglichen dem Verfasser den kritischen Rückblick als zusätzliche besondere Möglichkeit. Wenn fremdsprachliche Didaktiken zu notwendigen positiven Veränderungen im Unterricht führen sollen, müssen sie einen deutlichen Bezug zur Erfahrungswelt der angehenden oder zukünftigen Praktiker haben (vgl. De Florio-Hansen 2003: 35).

Es geht in dieser Arbeit nicht darum, „grundverschiedene“ (Kleinschmidt 2002: 45) Publikationen miteinander zu vergleichen. Verfasser von fremdsprachlichen Didaktiken stehen vor Problemen der Heterogenität: Natürlich sind die Lernkontexte der Nutzer – Studenten, Referendare, praktizierende Lehrer und Lehrer in der Fortbildung – unterschiedlich. Das Spektrum geht von der Vor- und Grundschule zu den Sekundarstufen an Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien bis zu Volkshochschulen und Fortbildungsveranstaltungen. Es geht folglich um Publikationen mit adressatenbezogenen inhaltlichen Differenzierungen und unterschiedlichen Akzent- und Schwerpunktsetzungen, die eine Vielfalt des Angebots ermöglichen. Es gibt aber auch eine gemeinsame Basis, die den Vergleich in besonderem Maße fordert und ermöglicht.

Das Vorhaben bezieht sich auf den deutschen schulischen Kontext. „Deutschland stellt trotz seiner föderalen Differenziertheit in puncto Lehrerbildung einen relativ einheitlichen Raum

dar“ (Meißner 2008: 108). Diese Aussage wird im Detail zu erläutern sein: Die aktuellen Nutzer verfügen über eine fachdidaktische – wenn auch oft sehr unterschiedliche – Grundausbildung. Die Unterrichtenden können davon ausgehen, dass die Lerner wichtige Gemeinsamkeiten haben. Die Muttersprache der Lerner ist mehrheitlich das Deutsche. Die Reihenfolge der lebenden Fremdsprachen ist überwiegend Englisch vor Französisch bzw. Spanisch.

Eines steht fest: Bei dem offensichtlichen Bedarf an fremdsprachlichen Didaktiken stehen Autoren vor Riesenaufgaben bei dem Versuch, ein Feld bearbeiten zu wollen, „das selbst für Fachleute nur noch schwer überschaubar ist“ (Surkamp 2010: Vorwort). Der Kriterienkatalog belegt somit die außerordentlichen Anforderungen und vielfältigen Aufgaben und Schwierigkeiten, denen sich Verfasser von fremdsprachlichen Didaktiken gegenübergestellt sehen. „Offensichtlich besteht deren Kunst darin, vieles für viele verständlich, auf engem Raum und dennoch informativ zu bringen. Eine Quadratur des Kreises?“ (Meißner 2008: 110).

All diese Herausforderungen prägen die Entstehung, die Inhalte und die Einsatzmöglichkeiten jeder FFD stark. Deswegen sollten sie bei der Durchsicht der aufgestellten Analyse Kriterien und später bei den einzelnen Analysen immer bedacht werden.

Im Folgenden werden die Analyse Kriterien einzeln dargelegt und in Fragen zusammengefasst. Eine tabellarische Übersicht aller Kriterien befindet sich im anschließenden Kapitel 5.14.

5.1 Selbstverständnis der FFDen

Eine erste gesonderte Beachtung verdienen Titel, Untertitel, Vorworte und Umschlags- und Buchrückseiten zur Ermittlung des Selbstverständnisses der fremdsprachlichen Didaktik. Hieraus kann das erste Kriterium als Frage formuliert werden:

- Wird aus Titel, Inhalt, Vorwort und Klappentext das Selbstverständnis der FFD ersichtlich?

5.2 Ausrichtung auf die Zielgruppe(n)

Aufschluss über das Selbstverständnis der FFD ergibt weiterhin die Ausrichtung auf besondere Zielgruppen. Um die Breite des Spektrums aufzuzeigen, seien zwei weit auseinandergehende Aussagen zitiert, die sich auf Rückseiten von Fachdidaktiken befinden: „Das Buch gibt Lehramtsstudierenden der neusprachlichen Fächer einen ersten Überblick über die Grundlagen der Fremdsprachendidaktik“ (Helene Decke-Cornill /Lutz Küster 2010: Rückseite). „Ge-eignet für Studierende, Referendare und Lehrkräfte aller Lehrämter und aller (Schul-) Spra-

chen (Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Russisch, Spanisch, Deutsch als Fremdsprache)“ (Sarter 2006: Rückseite).

In dieser Arbeit werden fremdsprachliche Didaktiken vorrangig aus der Sicht der drei Phasen Ausbildung, Berufspraxis und Fort- bzw. Weiterbildung untersucht. Es ist in der Fachliteratur belegt, dass in allen Bereichen Verbesserungsbedarf besteht. Wichtige Kriterien des Vergleichs stellen folglich die Ermittlung des Bedarfs in den verschiedenen Phasen und die phasenspezifische Ansprache im Hinblick auf die Zielgruppen dar. Dabei gilt es zu ermitteln, ob es eine phasenbezogene Änderung der Sicht auf Fremdsprachendidaktiken gibt und wie sie gegebenenfalls begründet ist.

Es fragt sich, ob die phasenspezifische Ausrichtung (Universität – Schule – Fortbildung) zum Auswahlkriterium und Darstellungsprinzip wird. Nutzer unterschiedlicher Phasen verwenden die fremdsprachlichen Didaktiken unterschiedlich. Während in der universitären Phase Forschung, Theorie und reflexive Ausrichtung auf die Praxis im Vordergrund stehen, liegt der Schwerpunkt der Ausbildung an Studienseminaren auf Analyse, Planung, Durchführung und Reflexion des Geleisteten. „Referendare benötigen des Weiteren nachvollziehbare Kategorien für guten Fachunterricht.“ (Meißner 2008: 115).

Im Beruf tätige Fremdsprachenlehrer werden mit besonderem Interesse auf Handlungskompetenz, auf Möglichkeiten der Bestätigung und Innovation achten. Fortbildungsthemen sind wesentlich Unterrichtsdiagnose und Evaluation. Sie werden prüfen, in welcher Weise die fremdsprachliche Didaktik die dokumentierten Anforderungsprofile der verschiedenen Phasen fördert. Bei der Lektüre ist es für sie von Interesse zu erfahren, welche Selbstbeschränkungen sich der Autor/die Autoren auferlegen. Natürlich ist zu kontrollieren, welche Rahmenvorgaben z.B. zeitlicher und konzeptioneller Art verlagsseitig erkennbar sind. Äußere Rahmen setzen inhaltliche Grenzen, die aus verschiedener Sicht unterschiedlich evaluiert werden (vgl. Schmelter 2011: 132).

Angesichts der Heterogenität der Leserschaft muss bei diesem Kriterium schließlich untersucht werden, ob und wie das Vorwissen der unterschiedlichen Adressaten ermittelt und auf welche Art es Berücksichtigung findet.

Das zweite Kriterium wird mit folgender Frage formuliert:

- Trägt die FFD den Bedürfnissen und der Phase der anvisierten Zielgruppe bzw. Zielgruppen Rechnung?

5.3 Autor oder Autorenteam

Eine weitere Frage gilt dem Konzept des Vorhabens vor allem dann, wenn die Fachdidaktik das Werk eines einzelnen Autors oder eines Autorenteam ist.

Ist ein einzelner Fachdidaktiker, ein Einzelkämpfer „angesichts der Pluralität des fremdsprachendidaktischen Wissens“ (Kleinschmidt 2002: 45) überhaupt noch dazu in der Lage, den Wissensstand zu überblicken und verständlich darzustellen? Die Antwort darauf wird durch die Analyse und Evaluation von Publikationen gegeben. Es wird überprüft, nach welchen Kriterien ein einzelner Autor seine Schwerpunktsetzungen setzt, wo er doch nicht Spezialist auf allen Gebieten der Fremdsprachendidaktik sein kann.

Auch Autorenteam gilt besonderes Augenmerk, die in Sammelbänden und Handbüchern fremdsprachendidaktische Themen behandeln. In diesen ist es nach De Florio-Hansen oft so, „dass – trotz vereinheitlichten Aufbaus der Beiträge – von den einzelnen Spezialisten unterschiedliche Positionen hinsichtlich der linguistischen, kognitionswissenschaftlichen, lerntheoretischen und fremdsprachendidaktischen Prämissen vertreten werden“ (De Florio-Hansen 2003: 38). Die Autorin sieht bezüglich der Kohärenz einen Vorteil für „Veröffentlichungen aus einer Hand“ (ibid. 38). Im Hinblick auf wissenschaftliche Erkenntnisse bei Einzelfragen sieht sie Teams im Vorteil. Bei Veröffentlichungen von Autorenteam besteht durch die Zusammensetzung die Aussicht auf größere Vielfalt und Breite und erweiterte Perspektiven. Es stellt sich aber auch die Frage nach der konzeptuellen Geschlossenheit. Handelt es sich um eine Anthologie von Einzelaufsätzen? Sind die konzeptuellen und formalen Vorgaben der Herausgeber klar erkennbar und orientieren sich die Verfasser der einzelnen Beiträge daran? Diese Fragen muss sich der Orientierung suchende Praktiker stellen.

Aus diesen Überlegungen leiten sich folgende Analysefragen ab:

- Geht die FFD auf einen einzelnen Autor oder auf ein Autorenteam zurück?
- Inwiefern hat das eine Auswirkung auf das Konzept und die Kohärenz der FFD?

5.4 Grundlegende theoretische Prinzipien der FFD

Dieses Kriterium beinhaltet alle Fragen, die die theoretischen Grundlagen einer FFD betreffen. Sie werden im Folgenden zunächst getrennt dargestellt und anschließend in einem rekapitulierenden Überblick in Fragen umformuliert.

5.4.1 Fachwissenschaftliche Basis

Von hohem Interesse für Unterrichtende mit langjähriger Berufserfahrung ist zunächst die Vermittlung des *state of the art*. Sie suchen die Bestätigung, auch auf theoretischem Gebiet auf dem Stand der Dinge zu sein. Eine moderne fremdsprachliche Fachdidaktik muss sich weiterhin am (*best*) *state of practice* orientieren (vgl. De Florio-Hansen/Rück 2003: 40). Das wichtige Ziel der Kompetenzorientierung wird nur erreicht „in Wechselwirkung mit anderen Merkmalen von *good practice* im FSU. Dazu gehören gesellschaftliche Rahmenbedingungen, individuelle Faktoren der Lerner, Sozialisation der Schüler, Lehrerpersönlichkeit, Lehr- und Lernverfahren. Kompetenzorientierung ist nicht die alleinige Maxime“ (vgl. De Florio-Hansen/Klewitz 2010: 110). Aber bei aller Betonung der Praxisperspektive bleibt hervorzuheben: Autoren von fremdsprachlichen Didaktiken müssen vor der kritischen Analyse der Fachwissenschaft bestehen.

Folgende Fragen ergeben sich für die Analyse:

- Spiegelt die FFD den aktuellen Forschungsstand wider?
- Wird sie den Anforderungen eines modernen FSU gerecht und wie?

5.4.2 Bildungsstandards

Ebenfalls müssen FFDen den staatlichen Vorgaben für die unterrichtliche Praxis berücksichtigen, die eingangs hervorgehoben wurden (vgl. Kap. 4.4). So gilt die Aufmerksamkeit der Nutzer fremdsprachlicher Didaktiken diesen Einflussparametern, die den Fremdsprachenunterricht konzeptionell modellieren. Sie stellen die wohlbegründete Frage nach den Hilfen, die fremdsprachliche Didaktiken liefern auf dem facettenreichen Weg von den Bildungsstandards zu den Kern- und Schulcurricula, zu exemplarischen Unterrichtsvorschlägen und Umsetzung im spezifischen Kontext. Fremdsprachliche Didaktiken unseres Jahrzehnts müssen sich aus der Sicht der Fremdsprachenlehrkräfte kritisch und konstruktiv auseinandersetzen mit diesen zentralen Themen:

1. Bildungsstandards und Kompetenzen,
2. dem Weg von Input und Inhalten zu Outcome und Aufgabenorientierungen,
3. dem GER mit seinen vier kommunikativen Sprachaktivitäten sowie
4. der Umsetzung durch das Europäische Sprachenportfolio und dem Sprachenpass.

Hieraus rückt folgende Frage in den Fokus der Analyse:

- Setzt sie die bindenden Bildungsstandards für die unterrichtliche Schulpraxis um?

5.4.3 Fachdidaktik und allgemeine Didaktik

In dem Kapitel über Begrifflichkeit (vgl. Kap. 2) wurden die Unterschiede zwischen Fachdidaktik und allgemeiner Didaktik verdeutlicht. Kriterien zum Vergleich fremdsprachlicher Didaktiken sind in diesem Kontext das Konzept, Fachdidaktiker und Allgemeindidaktiker zusammenzuführen, Konkurrenzdenken abzubauen und die Art der Einlösung dieses Vorhabens. In der Schule geht es nicht allein um den Auf- und Ausbau fremdsprachlicher Kompetenz. Leupold unterstreicht, dass im Fremdsprachenunterricht „jede Unterrichtsstunde auch dem Erziehungs- und Bildungsauftrag verpflichtet“ (Leupold 2009: 29) ist. Ein Lehrer braucht, neben seiner fachlichen und didaktischen, auch unterrichtsorganisatorische Kompetenz, er benötigt Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit. Zum Aufbau des wissenschaftlichen Fundaments für Entscheidungshilfen müssen in einer modernen Fremdsprachendidaktik die schulpädagogische und die allgemeindidaktische Forschung mehr Berücksichtigung finden, als dies in vorangegangenen Fachdidaktiken der Fall war.

Deswegen wird folgende Frage an die FFD gestellt:

- Finden in der FFD sowohl die schulpädagogische als auch die allgemeindidaktische Forschung Berücksichtigung?

5.4.4 Theorie und Praxis

Gibt es „ein zu enges Selbstverständnis des Lehrers als Praktiker, der über Theorie erhaben ist, weil sie ihm angeblich nicht weiterhilft“ (Schröder 2007: 594)? Die Kluft zwischen fachdidaktischer Theorie und unterrichtlicher Praxis bedarf des soliden Brückenbaus. Lehrer werden dann gerne zur fremdsprachlichen Didaktik greifen, wenn sie die fruchtbare Wechselwirkung zwischen beidem erkennen. Wird Fachdidaktik von Praktikern als Wissenschaft anerkannt? Zukünftige und aktuelle Lehrer suchen den Weg, der von der Theorie zur Praxis führt. Wissenschaft muss in ihrer Bedeutung für den Unterricht gesehen werden. Lehrer hoffen auf konkrete Vorschläge zu effektiver Unterrichtsgestaltung aufgrund wissenschaftlich fundierten Wissens. Ohne dieses theoretische Grundlagenwissen handeln sie intuitiv. Nach dem lateinischen Sprichwort *Verba docent exempla trahunt* richten zukünftige und aktuelle Lehrer ein besonderes Augenmerk auf die Auswahl der unterrichtlichen Beispiele zur konkreten Umsetzung. Exemplarische Vorgehensweise, Möglichkeiten des Transfers, Wiedererkennung, Ausbau- und Kombinationsmöglichkeiten – das sind Kriterien für Akzeptanz. Die gezielte und

dosierte Steuerung zur Selbstentdeckung, zum entdeckenden Lernen allgemein, aber auch wissenschaftliche Bestätigungen von Geleistetem sind förderlich gerade für den Praktiker, der einen Bedarf sieht, aus der Routine auszubrechen und Neues zu erproben. Nach wie vor geschieht auf Lehrerseite zu viel unbewusst und zu wenig hinterfragt. Hinzu kommt, dass positive oder negative Erfahrungen, positive oder negative Vorbilder in die Perspektive des eigenen Lehrerdaseins eingehen (vgl. Sarter 2006: 8).

Voraussetzung für nötige Veränderung ist die Einsicht des Nutzers, dass wissenschaftlich begründete Hinweise zu Verbesserung, zu effektiverer Unterrichtsgestaltung führen: Der Konsument sollte klar erkennen können, dass Theorie als notwendiges Instrument für Entscheidungen gebraucht wird. Wesentliche Aufgabe fremdsprachlicher Didaktiken ist es daher, Überzeugungsarbeit zu leisten und jederzeit der Begründungsverpflichtung gerecht zu werden. Effektivität steht und fällt mit dem „Maß an Überzeugung [...], mit dem der Lehrer sein unterrichtliches Vorgehen gestaltet“ (Königs 1995: 21).

Autoren fremdsprachlicher Didaktiken müssen mit Misstrauen und Leseangst auf Seiten der praktizierenden Adressaten rechnen. Es besteht ein dringender Bedarf, der Frage nachzugehen, wie sich die Ablehnungshaltung begründen lässt und welche Rolle dabei das berufliche Selbstverständnis spielt, das stark von der Art des eigenen Unterrichtens beeinflusst ist. „Bücher entstehen, wenn sie auch den Namen nur eines Autors tragen, immer im Netzwerk mit anderen Personen“ (Weskamp 2001: 7, Vorwort). Die Frage der Leser nach dem Einbezug von aktuellen Praktikern des Unterrichtsalltags in die Gestaltung der Didaktik kann Einfluss auf Auswahl und Gebrauch der Handbücher haben. Ihre klar gekennzeichneten Beiträge könnten ein besonderes Interesse finden. Was den Unterrichtenden in fremdsprachlichen Didaktiken überzeugt, ist ein realistischer, umfassender und hilfreicher Blick auf die aktuelle Unterrichtssituation.

Der Wunsch nach anregender Arbeitserleichterung ist verständlich. Königs sieht ein komplementäres Verhältnis von Theorie und Praxis: „Die Fremdsprachendidaktik versteht sich als systematisches Ineinandergreifen von theoretischen Konzepten und Modellen einerseits und praktischer Umsetzung andererseits, die ihrerseits durchaus zur Modifizierung in der Theorie- und Modellbildung führen kann. Es handelt sich also um einen immerwährenden Kreislauf von theoretischen Erkenntnissen und unterrichtspraktischem Handeln, wobei Theorie ein notwendiges Instrument der Reflexion darstellt“ (Königs 2010: 214). Auch durch Ablehnung von Theorie kann der Praktiker zu einer belebenden Auseinandersetzung geführt werden, indem er sich zum Antreten des Gegenbeweises auf theoretischer und praktischer Basis aufge-

fordert fühlt. Die theoretisch begründete Anleitung darf allerdings nicht ausarten in „Rezeptologie“. Reimann betont zu Recht, dass Fremdsprachendidaktik kein „rezeptologisches Anwendungsfach“, sondern eine „ausdifferenzierte wissenschaftliche Disziplin“ (Reimann: 2010:148) darstellt. Hier ist bei qualifizierten Lesern Sensibilität gefragt. Die Nutzer sind im anzustrebenden positiven Fall zugleich ausgebildete Lehrer und motivierte Lerner. Ihre Aufgabe ist das erfolgreiche Herunterbrechen auf die unterrichtliche Ebene. Aus der Praxissicht führt der gewinnbringende Weg von der theoretischen Fundierung über methodische Implikationen zu praktischen Beispielen und zur Überprüfung der Theorie in der Praxis. Es zählt die integrative Verbindung von Theorie und Unterrichtserfahrung als Basis (vgl. Doff 2005: 33). Daraus folgt für Autoren der Auftrag, den mittleren Weg zwischen „wissenschaftlicher Abstraktheit und Praktizismus“ (Ilse 2008: 24) zu finden.

Das Ziel ist aktueller und erstrebenswerter als je zuvor: aus dem eher „additiven“ Kontakt zwischen Wissenschaft und Praxis einen integrativen Dialog zu gestalten (vgl. Tanzmeister 2008: 11). Tanzmeister sieht gerade in dem Begegnungsbereich Wissenschaft und Praxis die besondere Mittlerfunktion: „Letzten Endes geht es doch darum, dass schulisch-unterrichtliche Praxisprobleme von der Forschung integrativ aufgegriffen, erfasst, analysiert und systematisiert werden und die Forschungsergebnisse – sei es in Form von Bestätigungen bestehender Praktiken, von Empfehlungen oder von möglichen praxisverändernden Handlungsalternativen – dann wieder den Weg zurück in die schulische Praxis finden und dort eingebracht werden.“ (Tanzmeister 2008: *ibid.*). In welcher Form können Rückmeldungen ermöglicht, können kritische Anregungen, konkrete Fragen, Verbesserungsvorschläge eingebracht werden? Es besteht hier die Möglichkeit, fremdsprachliche Didaktiken auf die Kreativität und Überzeugungskraft ihrer Mittlerfunktion hin zu überprüfen.

Fremdsprachliche Fachdidaktiken haben auch die Aufgabe, überzeugend gegen negative Trends im Fremdsprachenunterricht zu arbeiten. Der allgegenwärtige Wunsch der Praktiker nach anregender Arbeitserleichterung ist verständlich. Im Hinblick auf Akzeptanz müssen Autoren von fremdsprachlichen Fachdidaktiken sich die Frage stellen, ob für ihre Publikationen auch gilt, was Schröder für Fachzeitschriften feststellt: „Im Zeichen ungünstiger gewordener Arbeitsbedingungen sind Stundenbilder gefragt, die unmittelbar umsetzbar sind (instant teaching)“ (Schröder 2007: 594). Es darf weiterhin gefragt werden, ob und wie fremdsprachliche Didaktiken einen Beitrag leisten zur Konstituierung der Fachdidaktik als Wissenschaft. Nicht zuletzt liegt ein wesentlicher Vorzug der fremdsprachlichen Didaktik darin, dass sie „anregende Informationen bietet, die man sonst nur mühsam aus Einzelwerken und Zeitschriftenartikeln zusammensuchen müsste“ (Kranz 2004: 3). Omnipräsent bleibt das Problem der

Quantifizierung. Auf dem Weg zu „reflexiven Professionalisierung“ (Schmelter 2011: 131) reicht es für Einsteiger auf keinen Fall aus, einfach Erfahrungen zu sammeln oder älteren, erfahreneren Kollegen über die Schulter zu schauen. Moderne Theorien – in diesem Zusammenhang sei als Beispiel die Diskussion um Konstruktivismus versus Instruktivismus genannt – müssen aus fremdsprachendidaktischen Gründen in theoretischer Ausführlichkeit behandelt werden. Wird der Leser als praktizierender Partner ernst genommen und – wie oben beschrieben – eingebunden, werden ihm auf vielfältige Weise Gelegenheiten zur Abgleichung mit vorhandenen Erfahrungen und Kenntnissen, mit seinen subjektiven Einstellungen ermöglicht. Diskussionswürdig ist, ob Anleitungen zum effizienten und motivierenden Unterrichten nicht von Wissenschaftlern direkt gegeben werden können. Hüllen (1999: 309) spricht in diesem Zusammenhang vom Gegensatz zwischen „ans Konkrete gebundenen Generalisten“ und den „mit Abstraktionen beschäftigten Spezialisten“ unter dem Hinweis auf den Unterschied zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen von Lehrkräften. Dem Wissenschaftler gehe es um Wissensverbesserung in bestimmten Bereichen. Ihm stehe der „unter Handlungsdruck agierende Lehrer gegenüber“, der auf die Wirksamkeit seines Tuns bedacht sein müsse (ibid. 310). Gerne wird dabei die Kurzlebigkeit von wissenschaftlichen Paradigmen Grundlage der Verweigerungsstrategie der Praktiker. „Er arbeitet erfahrungsbasiert, wobei seine Annahmen und Überzeugungen von entscheidender Bedeutung sind. Daraus resultieren deutliche Differenzen in den Strukturen der einzelnen Bereiche, die eine Übertragung bzw. Adaptation erschweren“ (Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst 1997: 44). Die Arbeit in der Schule kann nicht als angewandte Wissenschaft gesehen werden. „Es führt kein Kontinuum der Rationalität von der Wissenschaft zur Praxis, es gibt keine Möglichkeit zu direkter Handlungsanweisung, keine durch Wissenschaft angeleitete technologische Steuerung von Lehrerhandeln, kein wissenschaftliches Wissen, welches in der Praxis ‚instrumentalisiert‘ werden kann“ (ibid. 44).

Der Ansatz „aus der Praxis für die Praxis“ greift eindeutig zu kurz. Der Unterrichtende braucht zur Reflexion nicht nur eigene Erfahrung oder den Rat Erfahrenerer, sondern auch Abstand, gezielte theoretische Anleitung außerhalb des Unterrichts, die zu erfolgreicher Transformation führt. Er muss sich dafür „Anschlussmöglichkeiten an die jeweils unterschiedliche Logik von Wissenschaft und Handeln“ (ibid. 44) erschließen. Damit wird die Frage eindeutig zum Gütekriterium, welche konkreten theoretischen Hilfen, welche Anregungen, welche Bestätigungen und welche Entlastungen fremdsprachliche Fachdidaktiken für die Unterrichtspraxis bieten, was sie konkret für den eigenen Lernkontext leisten können. Aus verständlichen Gründen wird das Augenmerk der Praktiker angeführten Beispielen aus der Praxis

gelten. In ihnen ruhen Anregungen gleichermaßen wie Herausforderungen: Es geht um die flexible und kreative Anwendung von begründeten Vorschlägen in den ständig wechselnden Kontexten der Unterrichtenden. Es geht auch um den Einbau in Unterrichtsreihen, die im Detail in fremdsprachlichen Didaktiken nicht beschrieben werden können. Der Fremdsprachenlehrer wird beim exemplarischen Vorgehen der Autoren neben dem der Durchführbarkeit andere Maßstäbe zur kritischen Sichtung der Beispiele heranziehen wie: Transferierbarkeit, Polyvalenz und Einbaumöglichkeiten. Kompetente Auswahl verlangt genauso wie kompetente Umsetzung und Erprobung nach professioneller Reflexion. Der Lehrer ist aufgefordert, aus seinen Erkenntnissen Konsequenzen für weitere didaktische und methodische Entscheidungen zu ziehen.

Dem Verhältnis von Theorie und Praxis widmet sich folgende Analysefrage:

- Inwiefern erreicht die FFD eine fruchtbare, weil integrative Verbindung von Theorie und Praxis?

5.4.5 Berücksichtigung der Bezugswissenschaften

Im Verlauf der letzten vier Jahrzehnte hat die Fremdsprachendidaktik unter dem Einfluss der empirisch orientierten Sprachlehr- und -lernforschung zweierlei in das Zentrum gerückt: Das lernende Individuum und die Mehrdimensionalität von Lernvorgängen (vgl. De Florio-Hansen 2003: 44). Die logische Folge ist der interdisziplinäre Zugriff: Die Standortbestimmung einer fremdsprachlichen Didaktik bedarf der Anbindung an andere Wissenschaften wie Pädagogik, Lernpsychologie, Zweitsprachenerwerbsforschung, Kognitionswissenschaften, Soziologie und Linguistik. Sie bedarf aber gleichzeitig der deutlichen Abgrenzung. Im Jahre 2001 beklagt der Wissenschaftsrat das unklare Selbstverständnis der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin: „Ihr Verhältnis zu den korrespondierenden Fachwissenschaften ist in weiten Teilen prekär...“ (Doff 2005: 36, auch in Wissenschaftsrat 2001). Es ist zu prüfen, ob und in welchem Maße dies auch für die Fremdsprachendidaktik nach der großen Zahl veröffentlichter Fachdidaktiken 10 Jahre danach gilt.

So stellt sich grundsätzlich die Frage, in welcher Form „sinnvolle Ausflüge“ (Karbe 2005: 60) in Bereiche der Bezugswissenschaften unternommen werden und wie sehr die Begründung des Mischungsverhältnisses den Unterrichtenden überzeugt. Neben der Quantität bedarf auch die Art der Aufbereitung von Ergebnissen und Hypothesen aus den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen einer genauen Analyse. Hinzu kommt ein wesentlicher Aspekt: Wenn der Fremdsprachenunterricht einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten

soll, das ist ein ganz wichtiger Teil der curricularen Legitimation, ist eine Inhaltsdiskussion „dringend geboten“ (Spaniel-Weise 2011: 154) und das nicht nur in Hinblick auf Lehrbücher, sondern auch auf Inhalte des Fremdsprachenunterrichts allgemein.

Es stellt folglich die Frage:

- Schafft die FFD die interdisziplinäre Anbindung an die Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik, ohne sich diesen zu unterwerfen?

Es soll schließlich auch ermittelt werden, wie Praktiker auf die Vielzahl der Veröffentlichungen reagieren bzw. aus welchen Gründen sie sich für welche entscheiden, ob und wie sie sie verwenden. Dieser Punkt soll an dieser Stelle jedoch lediglich genannt werden, weil es sich um eine nutzerorientierte Frage handelt, und wird in der durchgeführten Fragebogenbefragung (siehe Kap. 7.5) eine wichtige Rolle spielen.

5.5 Formale und strukturelle Kriterien

5.5.1 Strukturierung der FFD

Einer Analyse im Detail bedarf die Gliederung bezüglich Übersichtlichkeit und Aussagekraft, Transparenz der Anordnungsprinzipien und Vielfalt der Inhalte. Schon hier sollen persönliche Schwerpunktsetzungen seitens des Autors oder der Autoren ermittelt werden, die sich aus der quantitativen Gewichtung ergeben können. Lohnend ist ein vergleichender Blick auf die Länge der einzelnen Kapitel. Ein besonderes Augenmerk gilt Überraschungen im positiven Sinne. Es sind gerade die positiven Spezifika der jeweiligen Veröffentlichung, die den komplementären Gebrauch interessant und lohnend machen.

Hieraus ergeben sich folgende Fragen:

- Ist die FFD übersichtlich aufgebaut?
- Verrät die quantitative Gewichtung der Kapitel persönliche Schwerpunktsetzungen des Autors /der Autoren?

5.5.2 Aktualität der Literatúrauswahl

Die Literatúrauswahl sollte nicht nur hinsichtlich der Nachvollziehbarkeit der Auswahlkriterien, sondern auch der Aktualität und eventuell bestehender Lücken gesichtet werden. Hier sollte u.a. auch überprüft werden, ob der Autor/die Autoren der Versuchung unterlegen sind,

bei Lesetipps in besonderem Maße eigene Veröffentlichungen zu nennen (vgl. Karbe 2005: 60).

Das Kriterium lässt sich in folgenden Fragen konkretisieren:

- Ist die ausgewählte Literatur aktuell?
- Unterliegt die ausgewählte Literatur subjektiven Vorlieben?

5.5.3 Layout und Gestaltung

Hinsichtlich Vermittlungseffizienz und Akzeptanz ist die Gestaltungsweise in ihrer Vielzahl von Aspekten zu untersuchen. Das beginnt bei den gewählten modernen Didaktiken beim Format, bei der Art der Marginalien und Merkkästen und geht über Mehrfarbigkeit und Hervorhebungen zu Schaubildern, Visualisierungen zu illustrativen Graphiken, Tabellen, Piktogrammen, „piktural aufgelockerten“ (Schröder 2007: 595) Texten. Analyse und Evaluation geschehen wiederum aus der Perspektive sich auf die Praxis vorbereitender oder in der Praxis stehender Benutzer. Es sollte auch überprüft werden, ob Praxisbezüge visuell hervorgehoben werden und in welcher Form das geschieht. Erleichterung und schnelle Transparenz sind unter dem Kriterium des Zeitdrucks begrüßenswert, isoliertes Lesen von Zusammenfassungen, Lektüre ‚light‘ – d.h. die Lektüre nur der praktischen Hinweise – kann und darf nicht Ziel dieser Abschnitte sein.

Es darf aber generell gefragt werden, ob die Lektüre gerade durch die Gestaltungsweise zu einer freudigen Begegnung werden kann. Bei Reihenveröffentlichungen sind Layout und Konzeption zum überwiegenden Teil analog angelegt. Es bedarf der gezielten Untersuchung, in welchem Maße das für die sprachenspezifische Veröffentlichung dienlich oder hinderlich ist.

Die Fragen zu diesem Punkt lauten:

- Inwiefern erleichtern Format und Layout die Orientierung des Benutzers beim Lesen?
- Durch welche Elemente schaffen sie das (z.B. Visualisierungen, Marginalia, Merkkästen, Schaubildern...)?

5.5.4 Begrifflichkeit, Sprache, Lesbarkeit

Essentiell für eine FFD ist das deutliche Herausarbeiten und Unterscheiden von Begriffen und Konzepten. Für den Praktiker zählt bei Klarheit der fachwissenschaftlichen Formulierungskraft vor allem die Eindeutigkeit der Terminologie. Einige Didaktiken bieten am Ende eine Übersicht

über die Definitionen von Fachbegriffen, wobei zu überprüfen ist, ob die in der Veröffentlichung verwendete Vielzahl auch entsprechend aufgenommen wird. Überfordernde Verständnisprobleme führen schnell zum Abbruch der Lektüre und zur Rückkehr zu Tradiertem. Der kontextbezogene Stil kann auf argumentative, engagierte oder persuasive Weise ansteckend wirken. Erfreulich ist, wenn einem *variatio delectat* in begründeter Weise Rechnung getragen wird. Ein kritisch abwägender Grundton fordert den Leser im Vergleich zu seinen subjektiven Theorien zur Stellungnahme heraus.

Voraussetzung für Verständlichkeit ist die lineare Gedankenführung. Der Einsatz von einleitenden Überblicken über Kapitel, von *advance organizers* und von begrifflicher Klärung sollte hinsichtlich seiner Wirksamkeit genauso überprüft werden wie die Qualität von Zusammenfassungen in ihrer Funktion als Orientierungshilfe, Rück- und Ausblick am Ende. Bei der Überfülle des Darzustellenden ist die Frage nach zulässiger Bündigkeit erlaubt.

Verfasser von fremdsprachlichen Didaktiken haben Kondensierungsprobleme. Informations- und Darstellungsdichte sind bei der spezifischen Vermittlungsaufgabe ein Dauerthema. Weit-schweifige Ausführungen bis ins letzte Detail einer Bezugswissenschaft genauso wie reines *Name-Dropping* können im schulischen Kontext zu Ablehnung und frühzeitigem Hinterfragen der Sinnhaftigkeit des Tuns führen. Die Gefahr der Überforderung durch Verkürzung bleibt allerdings omnipräsent. An der Nahtstelle zur praktischen Umsetzung zählen Nachvollziehbarkeit, die sichtbare Steigerung der Effektivität und die Einsicht in den persönlichen Fortschritt. Eine besondere Rolle spielen in fremdsprachlichen Didaktiken Abkürzungen, die z.T. in einem gesonderten Verzeichnis oder innerhalb der Kapitel aufgelöst werden. Ihre effektive und durchschaubare Verwendung ist von hoher Bedeutung. Bei aller Verpflichtung zu Reduktion, die auch durch Abkürzungen angestrebt wird, darf die Grenze zur Verwirrung nicht überschritten werden.

Störend wirken in einer Fachdidaktik schließlich Fehler, die Lektüre und Umsetzung erschweren wie z.B. falsche Literaturangaben, die Auflistung gelöschter Internetadressen oder formale Verstöße. In diesem Zusammenhang sollte auch ein leicht erkennbarer zeitlicher Veröffentlichungsdruck Erwähnung finden, der zu inhaltlich nicht mehr gerechtfertigter Gestaltungsweise führen kann.

Diesen Überlegungen entspringen folgende Fragen:

- Besteht in der FFD terminologische Eindeutigkeit, die ggfs. durch ein Glossar erreicht wird?

- Zeichnet sich die FFD durch lineare Gedankenführung aus, die z. B. durch einleitende Überblicke über Kapitel erreicht wird?

5.5.5 Handhabbarkeit

Ein praxisorientierter Benutzer eines Handbuches stellt die Frage nach Handhabbarkeit und Zielführung. Er muss mit wenig Aufwand die Transparenz der Anordnungsprinzipien erkennen können und sucht wirksame Mittel zur Erleichterung der Orientierung: die benutzerfreundliche Navigation. Die Ausgangsbasis sollte für Leser klar definiert sein. Führung und Mitnahme können auf unterschiedlich effektive und ansprechende Weise erfolgen. Ganz wichtig sind unter Gesichtspunkten wie wachsender Zeitnot und Aufgabenvielfalt Hilfen für die schnelle und gezielte Informationsentnahme. Konkrete Vorschläge des Autors/der Autoren zum Einsatz des Buches stellen ein hilfreiches Angebot dar. In diesem Zusammenhang sollte eine kritische Analyse der Zusammenstellung des unentbehrlichen Registers gelten.

Haß und Nieweler veröffentlichten als erste im Anhang ihrer Didaktiken nach Frequenz ausgewählte typische Fragen – *Frequently asked questions / Foire aux questions* –, die vor allem von Studierenden und Berufsanfängern gestellt werden (vgl. Haß 2006: 293, Nieweler 2006: 306). Wie bei den „Tasks“ (vgl. 5.13.2) liegt die Problematik in der Beantwortung und der Sinnhaftigkeit des Unternehmens (vgl. Königs 2010: 214): Einige Fragen entziehen sich kurzfristiger und punktueller Beantwortung.

Die Frage zu diesem Aspekt heißt:

- Zeichnet sich die FFD durch transparente Anordnung der Inhalte und benutzerfreundliche Navigation aus?

5.5.6 Kohärenz

Eine fremdsprachliche Didaktik sollte zur leichteren Verwendbarkeit eine kohärente Einheit darstellen. Die notwendige Erkenntnis von Zusammenhängen sollte durch gezielte Vor- und Rückverweise ermöglicht werden. Querverweise sollten sich auch auf die Ergänzungen beziehen. Ebenso wie der Zusammenhang sollte aber auch die logische Abfolge der Kapitel beim Leser den Eindruck der Einheitlichkeit verstärken. Diese Forderungen richten sich besonders an Autorentams, die in Sammelbänden und Handbüchern fremdsprachendidaktische Themen behandeln.

Beantwortet werden sollen folgende Fragen:

- Unterstützen Vor-, Rück- und Querverweise die Orientierung während der Lektüre?
- Enthält die FFD zu arbeitserleichternder Orientierung übersichtliche Zusammenfassungen?

5.5.7 Breite und Tiefe

Angesichts der geschilderten Vielfalt paralleler Entwicklungslinien des vergangenen Jahrzehnts ist der Zwang zur Beschränkung mehr als bei allen Vorläufern ein Problem für Verfasser von zeitgemäßen fremdsprachlichen Didaktiken. Immer wieder wird in Vorworten betont, dass man keinen „Anspruch auf Vollständigkeit in der Darstellung der aktuellen fachdidaktischen Diskussion“ (Haß 2006: 8 Vorwort) legt. Abstriche bei Ausführlichkeit und Tiefe, weiße Flecke bedürfen der Begründung, wobei die Erwartungshaltung der Praktiker eine wesentliche Rolle spielt. Eine differenzierte Bestandsaufnahme muss auch aktuelle Kontroversen aufnehmen und offene Fragen stellen, um den Leser einzubeziehen, ihm Mut zu machen, selbsterprobend Antworten zu suchen (siehe dazu die spezifischen Kriterien unter 5.12.3 und 5.12.5). Der außerordentlich schwierige Spagat zwischen Erkenntnissen aus der Fremdsprachendidaktik und den Bezugswissenschaften auf der einen Seite und der Unterrichtspraxis auf der anderen sollte aus der Perspektive der Zielgruppen eine spezifische Wertung erfahren.

Gewinn oder Schaden? – das ist hier die Frage. Der Vergleich aus der Perspektive der unterrichtlichen Praxis sollte unvertretbare Simplifizierungen in fremdsprachlichen Didaktiken ebenso benennen wie überflüssige Fülle: *Multum non multa!*

Analysebedürftig ist außerdem das Maß an Wiederholungen, an „Doppellektüre“ (Rösler 2005: 118), das dem Leser zugemutet wird. Die Notwendigkeit von Detailinformationen sollte transparent sein. Ziel ist, durch notwendige Information und Einbezug den Nutzer durch das Geflecht von Einzelheiten – gebührend elementarisieren, aber nicht zu vereinfachend – so zu führen, dass der übersichtliche Weg zwischen Banalität und Überforderung zu motivierender Erkenntnis und motivierender Grundlage für individuelle oder gemeinsame Erprobung wird. Die Schwierigkeit der Aufgabe wird erhöht durch die Frage nach Internationalität, nach dem notwendigen Blick über den Zaun nicht nur in das Zielsprachenland, sondern – auch bei sehr unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen – auf weltweite Entwicklungen, auf die dank technologischer Entwicklung leicht zugängliche internationale Fremdsprachendidaktik. Die Filteraufgabe aus spezifischer Perspektive bleibt: Angesichts immer größer werdender Komplexität gilt auch für Unterrichtspraktiker: „Wir alle ertrinken in Informationen, dürsten aber nach Wissen.“ (J. Naisbitt, zitiert nach Kranz 2004: 4). Entscheidend ist, dass aktuelle

und zukünftige Fremdsprachenlehrer eine Informationsbasis erhalten, die vielfältigen Weiterbau ermöglicht. Nahezu alle fremdsprachlichen Didaktiken verweisen bei notwendiger Reduktion auf Erweiterungs- und Vertiefungsmöglichkeiten durch Literaturabgaben. Aber auch hier findet eine Selektion statt. Einzelne Angaben werden in bestimmten Veröffentlichungen durch grafische Zeichen besonders empfohlen. Eine kritische Sichtung der von den Autoren genannten Auswahlkriterien erscheint aus praktischer Sicht unabdingbar.

Dieses Kriterium lässt sich in folgende Fragen kondensieren:

- Erlaubt die FFD trotz unvermeidbarer Verkürzung der Inhalte eine gute Lesbarkeit und bietet sie zugleich eine differenzierte Bestandaufnahme des Fachdiskurses an?
- Enthält die FFD formale Fehler, die die Lektüre erschweren?

5.5.8 Einzelsprachspezifische oder sprachenübergreifende Gestaltung

Nicht nur für Lehrer, die zwei lebende Fremdsprachen unterrichten, ist es von Bedeutung zu erfahren, ob die fremdsprachliche Didaktik einzelsprachspezifisch oder sprachenübergreifend gestaltet ist und welche Vor- oder Nachteile sich durch Einzelsprachbezogenheit bzw. die generalisierende Betrachtung von mehreren Sprachen im konkreten Falle ergeben. In der aktuellen Forschung werden die beiden Ansätze nicht als „dichotomische Begriffe“ gesehen (vgl. Haberkorn 2010: 130).

Wie sehen das die Praktiker? Kritischer Überprüfung aus Praxisperspektive bedarf die Möglichkeit, verschiedene fremdsprachliche Didaktiken und Handbücher komplementär zu nutzen. Dabei ist hilfreich zu erfahren, ob die Übertragbarkeit auf andere Sprachen explizit angelegt ist und welche Publikationssprache aus welchen Gründen gewählt wird. Von grundsätzlichem Interesse ist es, zu ermitteln, wie angehende und aktuelle Fremdsprachlehrer auf deutsche Publikationen in der Fremdsprache reagieren. Ein wesentlicher Unterschied zum Unterricht in anderen Fächern ist, dass im Fremdsprachenunterricht die Sprache Kompetenzziel und Lernmedium zugleich ist.

Hieraus ergibt sich folgende Frage:

- Ist die FFD einzelsprachspezifisch oder sprachenübergreifend gestaltet und welche Vor- und Nachteile zieht dieser Aspekt mit sich?

5.6 Aktualität

Mit Lehrbüchern gemein haben fremdsprachliche Didaktiken das Problem der Aktualität. Jede Veröffentlichung dieser Art ist eine „Momentaufnahme in einem dynamisch sich verändernden Entwicklungsprozess“ (Tanzmeister 2008: 12). Im Zeichen der rasanten Entwicklung und ständiger Revision nach 2003 gilt: „Kaum ist sie erschienen, beginnt sie bereits wieder zu veralten“ (Wicke 2003: 193). Die Zahl der zeitgleichen Publikationen z.B. im Jahre 2010 erfordert in besonderem Maße den kriterienorientierten Vergleich aus der Nutzerperspektive. Die Frage ist, ob und wie über aktuelle didaktische Leitprinzipien informiert wird und was der Leser über die aktuelle Diskussion der für ihn wichtigen Themen erfährt.

Gerade im Hinblick auf die große Zahl der Publikationen in kurzen Abständen stellt sich zudem die Frage, in welchem Zeitraum neue verbesserte Auflagen aus welchen Gründen als dringend erforderlich angesehen werden. Ein erstes Beispiel gibt Leupold acht Jahre nach seiner bahnbrechenden Veröffentlichung *Französisch unterrichten – Grundlagen, Methoden, Anregungen* (vgl. Leupold 2002) mit der Herausgabe einer neuen französischen Didaktik mit dem Titel *Französisch lehren und lernen – Das Grundlagenbuch* (vgl. Leupold 2010: 11). Er nennt vier Gründe für die Notwendigkeit eines neuen Grundlagenwerkes für Lehrerinnen und Lehrer: zunächst die Neuorientierungen für den Fremdsprachenunterricht durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen zusammen mit dem Europäische Sprachenportfolio, weiterhin die neuen bildungspolitischen Vorgaben in Deutschland, danach empirisch abgesicherte Forschungsergebnisse aus der Bildungswissenschaft und der Unterrichtsforschung und schließlich die Konzentration auf Lehrkompetenzen und verändertes Lernerverhalten. Gerade dieser reizvolle Vergleich zweier Fremdsprachendidaktiken desselben Autors, die innerhalb eines Jahrzehnts erschienen, sollte besonderen Aufschluss über Rapidität der Entwicklungen geben.

Dieses Kriterium lässt sich in folgende Fragen kondensieren:

- Inwiefern beruht die FFD auf aktuellen didaktische Leitprinzipien?
- Inwiefern erscheint eine verbesserte Neuauflage als dringend erforderlich, angesichts der Fülle an Veröffentlichungen im rasant sich ändernden fremdsprachendidaktischen Diskurs?

5.7 Einbezug Neuer Technologien

Lehrer, die sich innerhalb dieser Vielzahl von Veränderungen auf praktischem Gebiet sicher bewegen wollen, haben Aktualisierungsprobleme. Sie erwarten Überblicksdarstellungen und Wegweisendes. Zeitgleich mit dem schnellen Wandel von Rahmenbedingungen, Inhalten und Methoden bieten sich immer neue Möglichkeiten durch die Entwicklung neuer Technologien auf dem großen Bereich des Lernens mit digitalen Medien.

Auf diesem Gebiet der neuen Technologien reicht die Spannweite von Euphorie bis Skepsis, wobei letztere nicht altersspezifisch ist. Altersunabhängig muss sich der reflektierende Praktiker mit Möglichkeiten und Grenzen des digitalisierten Materials auseinandersetzen. Er braucht Anregungen für und Hinweise auf vertiefende Information und eine Übersicht über aktuelle Literatur zu diesem Thema, wozu auch neuere Online-Aufsätze gehören. Vielen fremdsprachlichen Didaktiken der letzten 10 Jahre liegen eine DVD oder eine DVD-Rom bei, oder es wird auf eine Internetseite verwiesen, auf der der Leser sich fachdidaktische Inhalte zum Buch ansehen und sie herunterladen kann. Diese technologischen ‚Zugaben‘ muss der angehende und vor allem der aktuelle Praktiker auf der Suche nach effizienter und zeitgemäßer Bereicherung nach folgenden Kriterien sichten:

- Anwendungsfreundlichkeit;
- Verweise im Buch auf die medialen Zugaben;
- das erforderliche Maß an Computeraffinität und *media literacy*;
- Verwendbarkeit der angebotenen Arbeitsblätter und Hörverstehensdokumente;
- Lehrbuchbezug bzw. Verlagsbezug – Qualität der Printversionen – Aktualisierungsmöglichkeiten;
- Vorteile der Internetseiten gegenüber der CD-Verknüpfung mit der Druckdarstellung und Veranschaulichung derselben;
- Möglichkeiten der Verwendung der Arbeitsblätter – Veränderungsmöglichkeiten der Arbeitsblätter – Qualität des multimedialen Arbeitsmaterials insgesamt;
- Originale oder Kopien?;
- Art der Lösungsangaben;
- wissenschaftliche Fundierung der „Fundgrube“;

- Anregungen zum Überdenken der subjektiven Einstellungen, zum reflektierten Ausprobieren.

Das Problem der Aktualität und des Verfallsdatums stellt sich besonders im Bereich der Hinweise auf Webseiten. Internetseiten sind kurzlebig. Es kann durchaus sein, dass keine Verbindung mehr zu den aufgeführten Sites besteht, da sie längst abgeschaltet wurden. Hilfreich für Praktiker ist der Hinweis, wann die Angaben letztmalig geprüft wurden. Weniger Eingeweihte, nicht mit den Neuen Medien Vertraute, benötigen Anleitungen im Bereich der Arbeit mit Softwareprogrammen und *E-Learning*, ganz einfach um Schritt halten zu können. Im Bereich der neuen Technologien sind Schüler auf einem hohen Informationsstand. Ihre Tendenz, Vergleiche zwischen Lehrstilen anzustellen und Ergebnisse zu kommunizieren, kann zu Verunsicherungen auf Lehrerseite führen. Unter Aktualisierungsdruck werden kompakte Anleitungen gesucht, die erkennbare individuelle und zeitnahe Fortschritte bewirken.

Einige Autoren (vgl. z.B. Leupold 2010: 12) stellen auch Teile des Inhalts wegen der erforderlichen Inhaltsbegrenzung abrufbar ins Internet. Es gilt zu prüfen, welche Gründe zur Verlagerung führen, welche Verbindungen zum Buch bestehen, und ob es sich um fakultative oder obligatorische Lektüre handelt.

Daraus resultierend stellen sich folgende konkrete Analysefragen zum Kriterium „Einbezug Neuer Technologien“:

- Wie sieht die Bestandsaufnahme hinsichtlich des Computereinsatzes aus?
- Welche „alternativen Lösungswege für einen modernen Fremdsprachenunterricht und für eine moderne Lehreraus- und -fortbildung“ (Tobias 2003: 132) werden aufgezeigt?
- Ist die Verlagerung von Bestandteilen des Inhaltes, die durch die Inhaltsbegrenzung erforderlich ist, als abrufbare Teile im Internet sinnvoll?
- Sind Online-Quellen aktuell und abrufbar?
- Werden für nicht mit digitalen Medien Vertraute Anleitungen für die Arbeit mit *E-Learning*-Programmen angeboten?

5.8 Innovative und erprobte Lösungsansätze

Einer terminologischen Überprüfung bedarf der Begriff Innovation bzw. innovativer Praxis. Wie oben dargestellt, kann der kompetenzorientierte Fremdsprachenunterricht durch innovative Entwicklungen wie z.B. Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, selbstbestimmtes Lernen

Selbstevaluation durch sorgfältig geplante Lernarrangements nachhaltige Verbesserungen erreichen.

Unreflektierte Übernahme sollte aber ausgeschlossen, kritische Haltung gegenüber zugespitzten Formen wie z.B. der Standardisierung aufgebaut und entwickelt werden. Praktiker erwarten einen Nachweis von Wirksamkeit, die eher durch schrittweises Vorgehen, denn durch „Streben nach radikalen Veränderungen“ (De Florio-Hansen 2003: 36) auf der Lehrerseite zu erreichen ist. Es muss erkennbar sein, was wirklich – im positiven Sinne für den Praktiker – anerkannt innovativ ist. Nur allzu schnell wird der Vorwurf des ‚alten Weins in neuen Schläuchen‘ erhoben oder Innovation mit Verbesserung gleichgesetzt. Auch hier gilt der Hinweis auf Begründungsverpflichtung. Das Verstehen von Neuem ist auf der Schwelle zur Umsetzung nur möglich vor dem Hintergrund von Erfahrungen, von Bewährten und Traditionellem. So sollten bei der Schilderung des Mainstreams historische Bezüge nicht vernachlässigt werden. Konsolidierung und Weiterentwicklung gehören unmittelbar zusammen. Zentral bleibt also die Frage, ob die Ausrichtung der FFD an innovativen Entwicklungen überzeugend dargelegt und für die spezifische praktische Arbeit nutzbar gemacht wird.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Analyse Kriterien:

- Bietet die FFD erkennbare innovative Ansätze der Fremdsprachendidaktik an?
- Ist es ersichtlich, dass diese innovativen Ansätze ihre Wurzeln in der historischen Tradition der Fremdsprachendidaktik haben?

5.9 Akzentsetzungen der FFD im Vergleich zu anderen FFD

An anderer Stelle wurde bereits über Möglichkeiten und Gefahren subjektiver Stellungnahmen und ihre notwendige Kennzeichnung gesprochen. Der geplante Vergleich kurz hintereinander erschienener fremdsprachlicher Didaktiken bietet aber die erfreuliche Gelegenheit, distinktive Propria der jeweiligen fremdsprachlichen Didaktik im Vergleich zu vorangehenden und zeitgleichen Publikationen zu ermitteln, darzustellen und hinsichtlich ihrer Effektivität perspektivisch zu analysieren und zu werten. Er bietet weiterhin die Möglichkeit zu überprüfen, inwiefern sich Autoren oder Teams gegenseitig beeinflussen, inwiefern sie voneinander lernen. Gerade aus der Verschiedenartigkeit können Praktiker ein erweitertes Spektrum von Anregungen mitnehmen, es könnte dadurch Zusammenarbeit – schulintern oder schulübergreifend – mit dem Ziel der gegenseitigen Ergänzung in organisierter Form initiiert werden. Unterschiedliche Akzentsetzungen sind auf der Grundlage abgesicherter Forschung auf jeden Fall möglich (vgl. Meißner 2005: 308).

Das sich hieraus ergebende Kriterium zielt auf eine vergleichende Betrachtung der FFDen und lautet:

- Welche distinktiven Besonderheiten zeichnen die analysierte FFD im Vergleich zu den vorangehenden und zeitgleichen FFDen?

5.10 Fundierte Lehrbuchkritik

Aktuell bieten alle renommierten Verlage – auch in Französisch – sehr gut verwendbare Lehrwerke an, die aktuellen Anforderungen Rechnung tragen. Kein Lehrbuch ist durchgehend besser als ein anderes. Jeder Fremdsprachenlehrer ist gut beraten, sich bei gegebener Vielfalt vielseitig auszustatten und auf die Suche zu gehen. Es ist deshalb wenig hilfreich, wenn fremdsprachliche Didaktiken nur auf ein Lehrbuch – noch dazu das des eigenen Verlages – Bezug nehmen. Sie sollten vielmehr das reichhaltige Angebot erfassen, gezielte Hinweise auf entsprechende Lehrmaterialien geben und objektiv begründete Empfehlungen vermitteln.

In fremdsprachlichen Didaktiken sollte Lehrbuchkritik auf breiter Basis erfolgen. Was für besonders gelungene Teile der Didaktiken gilt, gilt auch für Lehrbücher: distinktive Positiva verdienen Beachtung hinsichtlich kreativer Umsetzungsmöglichkeiten. Unter dem omnipräsenten Druck durch Stofffülle und Zeitmangel ist auch in fremdsprachlichen Didaktiken eine Hinführung zum emanzipierten Umgang mit dem Lehrbuch dringend erforderlich. Es muss für den Unterrichtenden Raum bleiben zum individuellen, zum spezifischen und zum spontanen Gestalten. Der Praktiker sucht Anleitungen zum flexiblen und schülerorientierten Umgang mit Lehrbüchern, fundierte Hinweise zu Möglichkeiten und Grenzen des sinnvollen Auslassens, zum kreativen und lerngruppenspezifischen Umgestalten für seine Lerngruppe – auch in Zusammenarbeit mit Kollegen – und zum eigenen Konzipieren. Er braucht auch Hilfen bei dem Versuch, zwischen Kompetenzorientierung und der Orientierung der Lehrbücher am Sprachsystem (vgl. De Florio-Hansen / Klewitz 2010: 160f.) zu vermitteln.

Lehrbuchkritik sollte sich fachkompetent und zielgerichtet mit den die jeweiligen Lehrbücher begleitenden Lehrerhandbüchern der Verlage auseinandersetzen, die auf Lehrerseite oft als zeitsparender Ersatz für fremdsprachliche Didaktiken, als Fachdidaktik ‚light‘ angesehen werden. Diese lehrbuchbegleitenden Handbücher erheben oft den Anspruch, den *state of the art* in Kurzfassung zu integrieren und – daraus abgeleitet – praktische Empfehlungen zu geben und begehbbare Wege bei der Behandlung des spezifischen Lehrbuchs aufzuzeigen.

Von hohem Interesse ist es zu überprüfen, auf welche Fachliteratur sich die Verfasser stützen, wie ihr Verhältnis zu fremdsprachlichen Didaktiken aussieht. Der Praktiker kann durch diese

Lehrerhandbücher leicht in den Sog frustrierender Gängelei geraten, oder er kann in seiner Position bestärkt werden, Beschäftigung mit wissenschaftlicher Theorie darüber hinaus sei unnötig. Hier ist Überzeugungsarbeit gefordert: Der Gewinn durch den informativen Mehrwert auf dem Weg zu größerer Professionalität muss erkennbar sein. Andererseits gilt generell: Wer die Forderung nach lebenslangem Lernen überzeugend an seine Schüler richten will, muss den Anspruch selbst erfüllen.

Diese Überlegungen verdichten sich in folgende Analysefragen:

- Auf welche Lehrbücher verweist die FFD?
- Inwiefern trägt sie dem reichhaltigen Angebot von Lehrbüchern Rechnung?
- Setzt sie sich sowohl mit den Lehrbüchern als auch mit den die Lehrbücher begleitenden Lehrerhandbüchern kritisch auseinander?
- Inwiefern kann die FFD dem Praktiker eine fachkompetente Nutzungshilfe von Lehrbüchern und Lehrerhandbüchern werden?

5.11 Berücksichtigung des außerschulischen Lernens

Es ist auch Aufgabe zeitgemäßer fremdsprachlicher Didaktiken, Wege aus der Schule hinaus zu öffnen, Möglichkeiten der Verknüpfung schulischen Lernens mit der (fremdsprachlichen) Außenwelt aufzuzeigen. Einbezug von Begegnungen, Schul- und Städtepartnerschaften Hinweise auf Studiengänge – das sind hilfreiche Themen vor allem für Sprachen wie z.B. Französisch, das aktuell eine schulische Krise durchlebt. Der Französischlehrer hat einen Anspruch auf detaillierte und konkrete Angaben und Argumentationshilfen. Damit ist die Bedeutung von fachübergreifenden Darstellungen offensichtlich.

Der dargelegten Aufgabe von FFDen entspringt folgendes Kriterium:

- Enthält die FFD Hinweise auf die Möglichkeiten des schulischen Lernens außerhalb des Klassenzimmers und des außerschulischen Lernens?

5.12 Anregungen und Impulse für Benutzer

5.12.1 Förderung des Austausches zwischen Wissenschaftlern und Praktikern

Innerhalb der vorgegebenen Rahmenbedingungen ist der Unterrichtende einer Vielzahl von Erwartungen durch Schüler, Eltern, Kollegen und Schule und Schulaufsicht ausgesetzt, die eine eigene Standortbestimmung schwer machen. Er wird an ein Handbuch die berechnete

Frage stellen dürfen, ob die – sich glücklicherweise immer mehr vereinheitlichenden – staatlichen Richtlinien Eingang und Berücksichtigung erfahren.

Da fremdsprachliche Didaktiken theoriegeleitetes Nachdenken über die eigene Position als Grundlage der Modifikation subjektiver Einstellungen initiieren sollen, kommen ihnen dabei weitere besondere Aufgaben zu: Sie sollen als wissenschaftlich fundierte Ratgeber, Anreger, Begleiter und Ansprechpartner Aufforderungscharakter haben. Ein angemessener Teil für Instruktionen durch den Autor/die Autoren ist selbstverständlich. Der Lehrer ist aber nicht nur Konsument, sondern auch Entwickler von Theorien, die in organisierter Form Gehör finden sollten. „Tell me, and I'll forget. Show me, and I'll remember. Involve me, and I'll understand“ (zitiert nach Haß 2006: 8 Vorwort). Sensibilisierung für Fremdsprachendidaktik bedeutet auch Hinführung zu und Institutionalisierung von Anregungen aus dem Benutzerkreis. Tragen die fremdsprachlichen Didaktiken in zu einem Daueraustausch zwischen Autoren und Praktikern bei? Durch welche Maßnahmen – auch vor allem mit Hilfe der neuen Technologien – können Rückmeldungen erfolgen, kann der Austausch zwischen Wissenschaftlern und Praktikern ermöglicht und etabliert werden?

Die folgenden Fragen sind als Vergleichskriterien anzusehen:

- Werden Plattformen für den Austausch zwischen Wissenschaftlern und Praktikern geschaffen?
- Werden Nachwuchskräfte in besonderer Weise integriert?
- Erhalten die Leser Anstöße zu eigener Forschungsarbeit?
- Wie wird die unbedingt nötige Zusammenarbeit unter Kollegen initiiert und begleitet?

So prognostiziert Krauß: „Für die kompetenz- und aufgabenorientierte Unterrichtsentwicklung der Zukunft in den kommenden Jahren wird es von zentraler Bedeutung sein, wie es gelingt, Fachgruppen in Schulen zusammenzubringen und gemeinsam tragfähige Konzepte zur Unterrichtsentwicklung aufzusetzen“ (Krauß 2011: 2f.).

5.12.2 Kompetenzorientierte Vermittlung und Anregungen zur Selbsteinschätzung

Ein weiteres wichtiges Kriterium ist, ob die Vermittlung kompetenzorientiert ist. Diese Frage impliziert andere:

- Stellt die Didaktik eine konkrete Basis zur Auto-Evaluation im Sinne des „*can do*“/ „*je peux faire*“ dar?

- Sind in den Aufgaben z.B. aussage- und beweiskräftige Elemente enthalten, die geeignet sind, die Feststellung der eigenen Kompetenzen zu initiieren und zu dokumentieren und diese Dokumentation als Startpunkt zu benutzen auf dem Weg zum Erreichen des vollen Potentials?

Das kann in die Formulierung von persönlichen Zielen als motivierende und strukturierende Orientierungshilfe münden. Besonders nach langen Jahren der Praxis ist jeder Unterrichtende sein Beurteiler und vielleicht sogar sein einziger.

Anleitung kann natürlich über Gestaltungshinweise eines persönlichen Portfolios erfolgen. Viele Lehrbücher für den Anfangsunterricht arbeiten schon sehr erfolgreich damit. Das Portfolio kann aber auch zur Vorlage genutzt werden, wodurch das Unterfangen durch extrinsische Motivation einen Schub bekäme. Weiterhin können durch erfolgreiches Arbeiten mit fremdsprachlichen Didaktiken lehrerseitige Ängste vor externer Supervision abgebaut werden. Konsumenten haben fächerspezifische Perspektiven. Angesichts stagnierender und zurückgehender Schülerzahlen im Fach Französisch z.B. müssen die Gründe dafür und Vorschläge zu notwendiger Umgestaltung detailliert behandelt werden, weil die Fachkollegen daran ein vitales Interesse haben. Das Fach steht in einer neuen Konkurrenzsituation mit dem Spanischen. „Das Spanische boomt an den Schulen.“ So leiten Grünewald und Küster ihre Fachdidaktik Spanisch ein (Grünewald/Küster 2010: 7). Hinzu kommt eine Renaissance des Faches Latein. Es ist Aufgabe einer französischen Fachdidaktik, das Profil des Französischunterrichts zu verdeutlichen, die Gründe für einen legitimen Platz des Faches im Fächerkanon schulischer Bildung zu belegen und adressatenspezifische Argumentationshilfen für die Wahl dieses Faches anzubieten. Es ist berechtigt, wenn man grundsätzlich wissenschaftlich begründete Postulate (vgl. De Florio- Hansen 2003: 49) auch auf die Unterrichtenden bezieht. So muss auch den Lehrenden, den Lesern von fremdsprachlichen Didaktiken, Autonomie zugestanden werden. Es müssen ihnen Wege aufgezeigt werden zu freier Wahl von Zielen, Methoden und Materialien im Einklang mit ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen. „Denn Lernerautonomie der Schülerinnen und Schüler muss auf der Ebene der Lehrkräfte ihr Pendant finden. Nur wer eigenständig Inhalte, Materialien und Methoden auswählen, beurteilen, zielgerichtet adaptieren und schülerorientiert einsetzen kann, ist in der Lage, verantwortungsvoll und unabhängig Unterricht zu gestalten“ (Sarter 2006: 10).

Hieraus ergibt sich folgende Frage:

- Initiiert die Didaktik die Auto-Evaluation der eigenen Kompetenzen konkret und, wenn ja, wie?

5.12.3 Interaktion mit dem Leser

Von außerordentlicher Bedeutung für den Praktiker ist zudem die Frage, ob an den Leser gerichtete Arbeitsaufträge, Fragen zu Anwendung und Nachvollzug, Gelegenheiten zum Innehalten und zur selbstkritischen Reflexion vorgesehen sind. Dabei sind variable Möglichkeiten der Kontrolle des Geleisteten weitere Wertmaßstäbe. Die Mehrzahl der fremdsprachlichen Didaktiken bietet *Tasks* zur Vertiefung und zur Weiterarbeit an. Kontrollmöglichkeiten für den Leser werden auf unterschiedliche Art und Weise angeboten, die nicht unumstritten sind: Multiple Choice-Aufgaben könnten nicht bestehende Eindeutigkeit suggerieren. Offene Fragen lassen Autoren an Beantwortungsgrenzen stoßen. Es ist aus Praxissicht bedeutend, zu prüfen, in welchem Maße Lösungsalternativen vorgesehen sind. Für gestandene Lehrer ist es wichtig, dass Wissen im Sinne kumulativen Lernens reaktiviert und assoziiert werden kann. Gerade im Bereich dieser *Tasks* besteht aber auch für Verfasser fremdsprachlicher Didaktiken die Möglichkeit, den Lesern explizit Gelegenheiten zum Austausch, zu einer fachdidaktischen Diskussion mit Kommilitonen bzw. Kollegen zu bieten. Natürlich benötigt der Praktiker Anregungen zur Vertiefung und zur Weiterarbeit.

Es gilt folglich zu fragen:

- Wie stark muss ein Leser in welcher Phase „zwischen den Zeilen inferieren können“ (Karbe 2005: 60), um überhaupt nachvollziehen und folgen zu können?
- Wann und wie wird der Unterrichtende dazu aufgefordert, durch geeignete Arbeitsaufträge Wissen selbst zu erarbeiten?

5.12.4 Verhältnis von Instruktion und Konstruktion

Eine weitere grundsätzliche Frage in diesem Zusammenhang ist die nach dem Konzept der Wissensvermittlung, nach dem Verhältnis z. B. von Instruktion und Konstruktion. Aus praktischer Sicht geht es um Möglichkeiten des Einbezugs der Lerner in vertretbarem und begründetem Maße. Gerade das Mischungsverhältnis beeinflusst Akzeptanz und Durchhaltevermögen der Leser.

- Ist inhaltlich klar erkennbar, dass es der Benutzer mit einem ausgewogenen Blick oder mit einer – deutlich markierten – subjektiven Darstellung zu tun hat?

5.12.5 Verhältnis von fachsprachlichem Diskurs und Dialog mit dem Leser

Es gilt weiterhin zu ermitteln, ob es sich um einen dialogischen Charakter, um eine leserbezogene Kommunikationsstruktur handelt, ob das *tua res agitur* transparent ist und bleibt. Wann

und mit welcher Wirkung bricht der/brechen die Autoren aus dem „trockenen, fachsprachlichen Diskurs“ (Sauer 2005: 60) aus? Es stellen sich Fragen wie die folgenden:

- Wann und wie wird der Unterrichtende aufgefordert, Wissen selbst zu erarbeiten?
- Wie stark muss ein Leser in welcher Phase „zwischen den Zeilen inferieren können“ (Karbe 2005: 60), um überhaupt nachvollziehen und folgen zu können?
- Ist inhaltlich klar erkennbar, dass es der Benutzer mit einem ausgewogenen Blick oder mit einer – deutlich markierten – subjektiven Darstellung zu tun hat?

5.12.6 Motivation

Für Lehrer gilt: Das berufliche Selbstverständnis als Theorie über sich selbst muss klar sein, damit es ist im positiven Sinne veränderbar bleibt. Veränderung braucht Überzeugungskraft. Ohne Überzeugung sind Theorien nicht vermittelbar. Es genügt nicht der in vielen Rezensionen zu findende Hinweis, die behandelte Didaktik solle in keiner Bibliothek eines Fremdsprachenlehrers fehlen. Es geht vielmehr um die Frage, ob sie herausgeholt und genutzt wird und darum, auf welche Art und Weise sie als Basis für komplexe Entscheidungen im Praxisalltag verwendet wird. Ablehnung und Widerstände der erfahrenen Praktiker gegenüber dieser Art von Publikationen sind nicht wegzudiskutieren. Die extrinsische Motivation ist zweifellos enorm gestiegen. Die für erfolgreiches, erfüllendes Tun grundlegende intrinsische Motivation wird gesteigert durch das Wecken von Neugier, durch Anschub und durch das Eröffnen optimistischer Perspektiven. *Le succès constitue la meilleure motivation*. Motivierend ist die Erkenntnis, dass die Umsetzung der begründeten Anregungen erheblich zur Verbesserung des Lernerfolges und zur Freude am Tun beitragen. Der Lehrer befindet sich in der besonderen Lage: Im anzustrebenden Fall beurteilt er nicht nur die Leistungen der Schüler, sondern auch seinen eigenen Unterricht und damit sich selbst. Fremdsprachliche Didaktiken sollten auch jene erfolgreich ansprechen, „die die Lust verloren haben“ (Hoffmann 2004: 109). Nach Carlson sollten Lehrer Appetit bekommen „for trying out new methods and fresh approaches. Their mouths might even get water...“ (Carlson 2005: 216). Dazu gehören auch vertretbare Anteile von variabel gestaltetem *comic relief*, der Sprachunterricht immer beleben kann. Es gilt für Unterrichtende wie für Schüler: Wesentlich ist, die Liebe zu Sprache und Sprachen zu entwickeln und vor allem sie zu erhalten und Neugier zu wecken (vgl. Meißner 2005: 308). Zentral ist die Frage, was getan werden muss, dass aus Meyers „Die Theorie freut auf die Praxis“ ein „Praxis freut sich auf die Theorie“ (vgl. Meyer 2004: 134 ff.) wird. Wenn Instruk-

tion und Information in kreative Herausforderung münden, ist hinsichtlich notwendiger Innovation sehr viel erreicht.

In Bezug auf diesen Aspekt gilt die Analysefrage:

- Inwiefern schafft es die FFD, die intrinsische Motivation des Lesers zu steigern?

5.12.7 Möglichkeiten individualisierter, differenzierter Zugänge

Auch in Bezug auf fremdsprachliche Didaktiken gilt Meißners Aussage: „Was ein Buch für einen Leser bereit hält, hängt natürlich davon ab, wie dieser es benutzt“ (Meißner 2005: 308). Die wissenschaftlich begründete Forderung nach Lernerautonomie gilt auch für Nutzer von fremdsprachlichen Didaktiken!

Die Lesestile der Benutzer haben sich gewandelt. Bei den Didaktiken der 70er und 80er Jahre wurde erwartet, dass man die dominierenden Didaktiken chronologisch von Deckel zu Deckel las. Heute geht schon aus vielen Vorworten hervor, dass hierauf kein Anspruch besteht. Also ist das A-Z-Leseverhalten des Rezensenten ungewöhnlich (vgl. Königs 2010: 216). Unter Erfüllungsdruck werden im Unterrichtsalltag stehende Praktiker eher die selektive und punktuelle Lektüre bevorzugen. Es kann ein anderer Eindruck von der Publikation entstehen als beim quereinsteigenden Lesen aus spezifischer Sicht. Verlockend für den Benutzer ist auf jeden Fall, dass verschiedene Einstiegsmöglichkeiten angelegt sind, dass eine Individualisierung der Lektüre (Selbststudium) – schon von ihrer Konzeption als situativer Ratgeber für Einzelpersonen her – genauso vorgesehen ist wie für Zusammenarbeit in Kleingruppen und Teams. Hilfreich sind variable Vorschläge zur Nutzung: Der Leser muss problemlos finden, was er gerade sucht, und dann gezielt lesen können. Es ergeben sich weiterführende Fragen:

- Ist die FFD so aufgebaut, dass verschiedene Einstiegsmöglichkeiten angelegt sind, die eine individuelle und bedarfsgerechte Lektüre ermöglichen?
- Ist der Aufbau lexikontypisch?
- Wie eigenständig sind die einzelnen Abschnitte?
- Wie umfangreich ist das im Vorangehenden oder Nachfolgenden dargelegte Wissen zum Verständnis dieses Kapitels?
- Welche konkreten und hilfreichen Hinweise gibt es darauf?

Das sind entscheidende Fragen für die Wertermittlung von fremdsprachlichen Didaktiken aus unterrichtlicher Sicht.

5.12.8 Verwendbarkeit für die Fort- und Weiterbildung

Von ganz entscheidender Bedeutung für den Unterricht ist das Kriterium, ob und auf welche Arten die Veröffentlichung in der Fort- und Weiterbildung verwendbar ist. Anleitungen des Autors/der Autoren erleichtern die Aufgabe.

Angeichts der langen Tradition der an zumindest zwei Sprachen orientierten Fachdidaktiken darf auch gefragt werden, wie emanzipiert von der anglistischen Dominanz sich die nichtenglische Didaktik darstellt. Fremdsprachliche Didaktiken haben eine Mittler-Funktion zwischen Theorie und Praxis, die sie auf unterschiedliche Art und Weise erfüllen und deren Effektivität aus unterrichtlicher Sicht ermittelt werden muss. Fachdidaktiken können keine Garantien abgeben. Sie sollten aber – bei allem Risiko und bei aller Unwägbarkeit – Bedingungen für das Gelingen guten Fremdsprachenunterrichts beschreiben. Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgende Frage:

- Kann die FFD auch zum Zweck der Fort- und Weiterbildung genutzt werden?

5.13 Weitere Kriterien

In diesem Kapitel werden schließlich weitere Aspekte genannt, die der Analyse bedürfen.

5.13.1 Vorhandensein von sprachpraktischen Teilen

Nach Anregungen und Entlastung suchende Praktiker prüfen, ob die Didaktiken auch rein sprachpraktische Teile (z.B. Redemittel) enthalten. Fremdsprachen Unterrichtende stehen immer wieder vor der Aufgabe, Spezifika ihres Unterrichts gegenüber anderen Schulfächern deutlich zu machen (vgl. Sauer 2004: 182) und die Legitimation ihrer Sprache hinsichtlich des Fächerkanons zu begründen. Grundsätzlich werden von Veränderungswilligen vom Autor/von den Autoren neue, überzeugend gesetzte Akzente und neue besonders gut verwendbare Materialien für die Praxis gesucht, die nach durchschaubaren und akzeptierten Gründen ausgewählt wurden. Deren zielsprachliche Korrektheit muss garantiert sein.

Es stellen sich somit die Fragen:

- Enthält die FFD rein sprachpraktische Materialien?
- Erfüllen diese das Kriterium der zielsprachlichen Korrektheit?

5.13.2 Empfehlungen, Hinweise

Ärgerlich reagiert der Benutzer, wenn er in den fremdsprachlichen Didaktiken auf „verdeckte“ Werbung stößt und wenn Verlagsinteressen überdeutlich erkennbar sind. Das kann Lesezurückhaltung initiieren oder bestärken. Natürlich verlangt eine deutsche fremdsprachliche Didaktik auch nach der Anbindung an den internationalen Diskurs. Auch nach diesem Kriterium sollte die Literaturliste gesichtet werden. Sie sollte auch nach der Anzahl der von dem Autor/den Autoren angeführten eigenen Veröffentlichungen nach qualitativen Auswahlkriterien überprüft werden (siehe Kriterium unter 5.5.2). Ungelöste Fragen der fremdsprachendidaktischen Forschung sollten ebenso vermittelt werden wie Anregungen zu effizientem, variantenreichem und zeitgemäßem Erhalt und Ausbau der eigenen fremdsprachlichen Kompetenz. Ist der „accomplished teacher“ (Kuty 2005: 61) hierbei und bei der sehr zu begrüßenden Absicht, noch eine neue Sprache zu lernen, bereit, dabei genauso vorzugehen, wie er sie seinen Schüler vermittelt?

Hieraus ergibt sich folgende Analysefrage:

- Enthält die FFD verdeckte Empfehlungen, die Verlagsinteressen verraten lassen?

5.13.3 Genderspezifische Unterschiede

Die fortschreitende Feminisierung des Erziehungs- und Bildungsgeschäfts betrifft in besonderem Maße den Fremdsprachenunterricht.¹⁸ Es stellt sich die Frage:

- Gibt es hinsichtlich der fremdsprachlichen Didaktiken genderspezifische Unterschiede bei Auswahl, Nutzung und kritischer Rückmeldung?

Die Beantwortung erfolgt auch unter Berücksichtigung aktueller Statistiken.

5.13.4 Preis-Leistungsverhältnis

Eine nicht unerhebliche Rolle bei der Verwendung von Fremdsprachendidaktiken spielt das Preis-Leistungsverhältnis. Verlage beklagen den Rückgang der Abonnentenzahlen von Fachzeitschriften. Geht damit eine verstärkte Zuwendung zu Überblicksdidaktiken einher? Aus- und Fortbilder sind in ganz besonderem Maße als Überschauser gefordert, die verantwortlich, kompetent und sachorientiert Empfehlungen zum Schließen von Lücken, zur Fortbildung und zur Steigerung der Effektivität des Unterrichts geben. Ihre Stellungnahmen werden in besonderem Maße berücksichtigt. Es sind auch diese Aspekte, die abschließend beim Vergleich

¹⁸ Vgl. <http://sciencefiles.org/tag/feminisierung-der-schule>.

fremdsprachlicher Didaktiken behandelt werden sollen. Analysiert werden soll folgender Punkt:

- Ist das Preis-Leistungsverhältnis der FFD angemessen?

5.14 Übersicht aller Kriterien

Die folgende Tabelle fasst alle aufgestellten Kriterien zusammen:

	Hauptkriterien	Fragen
5.1	Selbstverständnis der FFDen	<ul style="list-style-type: none"> • Wird aus Titel, Inhalt, Vorwort und Klappentext das Selbstverständnis der FFD ersichtlich?
5.2	Ausrichtung auf die Zielgruppe(n)	<ul style="list-style-type: none"> • Trägt die FFD den Bedürfnissen und der Phase der anvisierten Zielgruppe bzw. Zielgruppen Rechnung?
5.3	Autor oder Autorenteam	<ul style="list-style-type: none"> • Geht die FFD auf einen einzelnen Autor oder auf ein Autorenteam zurück? • Inwiefern hat das eine Auswirkung auf das Konzept und die Kohärenz der FFD?
5.4	Grundlegende theoretische Prinzipien der FFD	
	5.4.1 Fachwissenschaftliche Basis	<ul style="list-style-type: none"> • Spiegelt die FFD den aktuellen Forschungsstand wider? • Wird sie den Anforderungen eines modernen FSU gerecht und wie?
	5.4.2 Bildungsstandards	<ul style="list-style-type: none"> • Setzt sie die bindenden Bildungsstandards für die unterrichtliche Schulpraxis um?
	5.4.3 Fachdidaktik und allgemeine Didaktik	<ul style="list-style-type: none"> • Finden in der FFD sowohl die schulpädagogische als auch die allgemeindidaktische Forschung Berücksichtigung?
	5.4.4 Theorie und Praxis	<ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern erreicht die FFD eine fruchtbare, weil integrative Verbindung von Theorie und Praxis?
	5.4.5 Berücksichtigung der Bezugswissenschaften	<ul style="list-style-type: none"> • Schafft die FFD die interdisziplinäre Anbindung an die Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik, ohne sich diesen zu unterwerfen?
5.5	Formale und strukturelle Kriterien	
	5.5.1 Strukturierung der FFD	<ul style="list-style-type: none"> • Ist die FFD übersichtlich aufgebaut?

		<ul style="list-style-type: none"> • Verrät die quantitative Gewichtung der Kapitel persönliche Schwerpunktsetzungen des Autors /der Autoren?
	5.5.2 Aktualität der Literaturauswahl	<ul style="list-style-type: none"> • Ist die ausgewählte Literatur aktuell? • Unterliegt die ausgewählte Literatur subjektiven Vorlieben?
	5.5.3 Layout und Gestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern erleichtern Format und Layout die Orientierung des Benutzers beim Lesen? • Durch welche Elemente schaffen sie das (z.B. Visualisierungen, Marginalia, Merkkästen, Schaubildern...)?
	5.5.4 Begrifflichkeit, Sprache, Lesbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Besteht in der FFD terminologische Eindeutigkeit, die ggfs. durch ein Glossar erreicht wird? • Zeichnet sich die FFD durch lineare Gedankenführung aus, die z. B. durch einleitende Überblicke über Kapitel erreicht wird?
	5.5.5 Handhabbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Zeichnet sich die FFD durch transparente Anordnung der Inhalte und benutzerfreundliche Navigation aus?
	5.5.6 Kohärenz	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützen Vor-, Rück- und Querverweise die Orientierung während der Lektüre? • Enthält die FFD zu arbeitserleichternder Orientierung übersichtliche Zusammenfassungen?
	5.5.7 Breite und Tiefe	<ul style="list-style-type: none"> • Erlaubt die FFD trotz unvermeidbarer Verkürzung der Inhalte eine gute Lesbarkeit und bietet sie zugleich eine differenzierte Bestandaufnahme des Fachdiskurses an? • Enthält die FFD formale Fehler, die die Lektüre erschweren?
	5.6.8 Einzelsprachspezifische oder sprachenübergreifende Gestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Ist die FFD einzelsprachspezifisch oder sprachenübergreifend gestaltet und welche Vor- und Nachteile zieht dieser Aspekt mit sich?
5.6	Aktualität	<ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern beruht die FFD auf aktuellen didaktische Leitprinzipien? • Inwiefern erscheint eine verbesserte Neuauflage als dringend erforderlich, angesichts der Fülle an Veröffentlichungen im rasant sich ändernden fremdsprachendidaktischen Diskurs?

5.7	Einbezug Neuer Technologien	<ul style="list-style-type: none"> • Wie sieht die Bestandsaufnahme hinsichtlich des Computereinsatzes aus? • Welche „alternativen Lösungswege für einen modernen Fremdsprachenunterricht und für eine moderne Lehreraus- und -fortbildung“ (Tobias 2003: 132) werden aufgezeigt? • Ist die Verlagerung von Bestandteilen des Inhaltes, die durch die Inhaltsbegrenzung erforderlich ist, als abrufbare Teile im Internet sinnvoll? • Sind Online-Quellen aktuell und abrufbar? • Werden für nicht mit digitalen Medien Vertraute Anleitungen für die Arbeit mit E-Learnings-Programmen angeboten?
5.8	Innovative und erprobte Lösungsansätze	<ul style="list-style-type: none"> • Bietet die FFD erkennbare innovative Ansätze der Fremdsprachendidaktik an? • Ist es ersichtlich, dass diese innovativen Ansätze ihre Wurzeln in der historischen Tradition der Fremdsprachendidaktik haben?
5.9	Aktentsetzungen der FFD im Vergleich zu anderen FFDen	<ul style="list-style-type: none"> • Welche distinktiven Besonderheiten zeichnen die analysierte FFD im Vergleich zu den vorangehenden und zeitgleichen FFDen?
5.10	Fundierte Lehrbuchkritik	<ul style="list-style-type: none"> • Auf welche Lehrbücher verweist die FFD? • Trägt sie dem reichhaltigen Angebot von Lehrbüchern Rechnung? • Setzt sie sich sowohl mit den Lehrbüchern als auch mit den die Lehrbücher begleitenden Lehrerhandbüchern kritisch auseinander? • Inwiefern kann die FFD dem Praktiker eine fachkompetente Nutzungshilfe von Lehrbüchern und Lehrerhandbüchern werden?
5.11	Berücksichtigung des außerschulischen Lernens	<ul style="list-style-type: none"> • Enthält die FFD Hinweise auf die Möglichkeiten des schulischen Lernens außerhalb des Klassenzimmers und des außerschulischen Lernens?
5.12	Anregungen und Impulse für Benutzer	
	5.12.1 Förderung des Austausches zwischen Wissenschaftlern und Praktikern	<ul style="list-style-type: none"> • Werden Plattformen für den Austausch zwischen Wissenschaftlern und Praktikern geschaffen? • Werden Nachwuchskräfte in besonderer Weise integriert?

		<ul style="list-style-type: none"> • Erhalten die Leser Anstöße zu eigener Forschungsarbeit? • Wie wird die unbedingt nötige Zusammenarbeit unter Kollegen initiiert und begleitet?
	5.12.2 Kompetenzorientierte Vermittlung und Anregungen zur Selbsteinschätzung	<ul style="list-style-type: none"> • Initiiert die Didaktik die Auto-Evaluation der eigenen Kompetenzen konkret und, wenn ja, wie?
	5.12.3 Interaktion mit dem Leser	<ul style="list-style-type: none"> • Wie stark muss ein Leser in welcher Phase „zwischen den Zeilen inferieren können“ (Karbe 2005: 60), um überhaupt nachvollziehen und folgen zu können? • Wann und wie wird der Unterrichtende dazu aufgefordert, durch geeignete Arbeitsaufträge Wissen selbst zu erarbeiten?
	5.12.4 Verhältnis von Instruktion und Konstruktion	<ul style="list-style-type: none"> • Ist inhaltlich klar erkennbar, dass es der Benutzer mit einem ausgewogenen Blick oder mit einer – deutlich markierten – subjektiven Darstellung zu tun hat?
	5.12.5 Verhältnis von fachsprachlichem Diskurs und Dialog mit dem Leser	<ul style="list-style-type: none"> • Wann und wie wird der Unterrichtende aufgefordert, Wissen selbst zu erarbeiten? • Wie stark muss ein Leser in welcher Phase „zwischen den Zeilen inferieren können“ (Karbe 2005: 60), um überhaupt nachvollziehen und folgen zu können? • Ist inhaltlich klar erkennbar, dass es der Benutzer mit einem ausgewogenen Blick oder mit einer – deutlich markierten – subjektiven Darstellung zu tun hat?
	5.12.6 Motivation	<ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern schafft es die FFD, die intrinsische Motivation des Lesers zu steigern?
	5.12.7 Möglichkeiten individualisierter, differenzierter Zugänge	<ul style="list-style-type: none"> • Ist die FFD so aufgebaut, dass verschiedene Einstiegsmöglichkeiten angelegt sind, die eine individuelle und bedarfsgerechte Lektüre ermöglichen? • Ist der Aufbau lexikontypisch? • Wie eigenständig sind die einzelnen Abschnitte? • Wie umfangreich ist das im Vorangehenden oder Nachfolgenden dargelegte Wissen zum Verständnis dieses Kapitels? • Welche konkreten und hilfreichen Hinweise

5. Kriterien zum Vergleich von Fremdsprachlichen Didaktiken

		gibt es darauf?
	5.12.8 Verwendbarkeit für die Fort- und Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Kann die FFD auch zum Zweck der Fort- und Weiterbildung genutzt werden?
5.13	Weitere Kriterien	
	5.13.1 Vorhandensein von sprachpraktischen Teilen	<ul style="list-style-type: none"> • Enthält die FFD rein sprachpraktische Materialien? • Erfüllen diese das Kriterium der zielsprachlichen Korrektheit?
	5.13.2 Empfehlungen, Hinweise	<ul style="list-style-type: none"> • Enthält die FFD verdeckte Empfehlungen, die Verlagsinteressen verraten lassen?
	5.13.3 Genderspezifische Unterschiede	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es hinsichtlich der fremdsprachlichen Didaktiken genderspezifische Unterschiede bei Auswahl, Nutzung und kritischer Rückmeldung?
	5.13.4 Preis-Leistungsverhältnis	<ul style="list-style-type: none"> • Ist das Preis-Leistungsverhältnis der FFD angemessen?

6. Übersicht über 18 Fremdsprachliche Fachdidaktiken

6.1 Vorbemerkung

Bei den folgenden Analysen von fremdsprachlichen Fachdidaktiken handelt es sich um Überprüfungen nach den erwähnten praxisorientierten Kriterien. Das kann allerdings nicht im abhakenden Verfahren geschehen. So können z.B. keine Aussagen zu gewissen Punkten getroffen werden, die nicht behandelt bzw. berücksichtigt wurden. So bieten nur wenige Fachdidaktiken zusätzliche Materialien auf einer DVD im Anhang an. Die Auswahl der jeweiligen Kriterien für die jeweilige Fachdidaktik erfolgt auf der Basis ihrer Gewichtung der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis. Die Ausführungen zeigen, dass diese in den einzelnen Fachdidaktiken in Umfang und Gestaltung sehr unterschiedlich ausfällt. Daraus erklärt sich auch die unterschiedliche Länge der jeweiligen Besprechung. Es handelt sich also nicht um in Fachzeitschriften häufig aufzufindende knappe Rezensionen, sondern jeweils um die zielorientierte und schwerpunktsetzende Durchsicht mit dem Ergebnis von wichtigem Feedback für Unterrichtende. Um vorschnelle subjektive Darstellungen zu vermeiden, bezieht sich der Verfasser immer wieder auf jahrzehntelange Erfahrung auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts, auf unzählige Unterrichtsbesuche und alles nach der für sachdienliche zurückschauende und vorausschauende Reflexion erforderlichen zeitlichen Distanz.

Es gibt vielschichtige Gründe für die Veröffentlichung von FFDen innerhalb der letzten Jahre. Sie werden im Folgenden aufgelistet:

1. Mit der zunehmenden Bedeutung, die dem Fremdsprachenlernen entgegengebracht wird, ist die Zunahme des Angebots an Fremdsprachenunterricht verbunden. Schule und Unterricht haben sich grundlegend verändert. Es besteht daher unbedingte Notwendigkeit, wieder einmal Bilanz zu ziehen und den Forschungsstand zu dokumentieren.
2. Etablierung und die Ausdifferenzierung der Fremdsprachendidaktik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin und als Vermittlungswissenschaft spielen eine entscheidende Rolle. Für Universitäten gilt: Nach der Strukturreform im Allgemeinen und den modularisierten Lehramtsstudiengängen im Besonderen hat die Fachdidaktik wesentlich an Bedeutung gewonnen (vgl. Reimann 2010: 185).
3. Fremdsprachliche Didaktiken übernehmen dabei auch kompensatorische Funktionen für fehlende Ausbildung. Die Zahl neuerer abgesicherter Forschungsergebnisse auf dem Ge-

biet des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und der Bezugswissenschaften ist unüberschaubar.

4. Der Fremdsprachenunterricht stellt sich aktuell als immer komplexeres und facettenreicheres Gefüge dar (siehe Kap. 4).

Last but not least müssen Verlagsinteressen erwähnt werden, die es in besonderem Maße zu ermitteln und evaluieren gilt. Abnahmegeschichten entscheiden darüber, für welche Sprachen Didaktiken erscheinen und darüber, ob sie sich auf eine oder mehrere Sprachen beziehen. Hypothesen hinsichtlich der Innovationsbereitschaft der Nutzer können durch Rahmensetzung die Freiheit der Autoren beeinträchtigen. Angesichts der marktbeherrschenden Stellung weniger Verlage fragt Meißner zu Recht, „ob und inwieweit Autoren wirklich frei sind, ihrer wissenschaftlichen Einsicht den Vorzug vor den eigenen Interessen zu geben“ (Meißner 2008: 107).

Der Fremdsprachenunterricht folgt, wie im Kap. 3.4 dargelegt, einem verbindlichen Curriculum. Lehrwerke bedürfen der Anerkennung, die sich danach richtet, ob sie die Ansprüche der Curricula erfüllen. Es geht im Folgenden also darum, spezifische Publikationen mit vergleichbaren Intentionen in ihrer Bedeutung für die unterrichtliche Praxis zu untersuchen. Es soll herausgestellt werden, auf welche Art und in welchem Maße die erwähnten neuen fremdsprachlichen Didaktiken den Nutzern in ihren spezifischen Lernkontexten bei der Umsetzung förderlich und hilfreich sind. Aus dieser Sicht gilt es zu ermitteln, ob die Schwerpunktsetzung des Autors/der Autoren der Erwartungshaltung der unterschiedlichen Zielgruppen entspricht und ob das Handlungswissen einen gebührenden Platz erhält. Gerade im Vergleich der fremdsprachlichen Didaktiken liegt die große Chance der Wertermittlung aufgrund aus der Praxis begründeter Kriterien. Die vergleichende Analyse behält Schulalltag im Allgemeinen ebenso im Auge wie relevante Grundlagen der Aus-, Fort- und Weiterbildung wie z.B. persönliche Anschaffung oder notwendige Ausstattung einer fremdsprachlichen Schulbibliothek. Gerade wegen der unstrittigen Bedeutung der fremdsprachlichen Didaktiken müssen auch Probleme und Herausforderungen Berücksichtigung finden, denen sich Autoren dieser Art von Publikationen stellen müssen. Die unterschiedlichen Lösungskonzepte bieten viel Raum für die folgenden nützlichen Detailuntersuchungen aus praktischer Sicht.

Für die Unterrichtspraxis außerordentlich wichtig ist zudem das Verhältnis von Fachdidaktik und gesellschaftlich-politischer Determinationsebene sowie bildungspolitische und institutionelle Rahmenbedingungen. Diesen Themen wird ein besonderer Abschnitt gewidmet. Es ist interessant zu fragen, wie Fachdidaktiken damit umgehen, und es wäre hilfreich zu untersu-

chen, ob Fachdidaktiken in diesem Zusammenhang zur Kenntnis genommen werden. Letzteres würde allerdings den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen.

In diesem Zusammenhang soll abschließend auf drei Prinzipien hingewiesen werden:

1. Grundlage aller dieser einführenden und strukturierenden Bemerkungen und der folgenden Teile ist die Begründungsverpflichtung, die als Leitfaden dienen soll: Nachgewiesenes kann vollzogen werden.
2. Es kann auf keinen Fall Aufgabe sein, eine neue Fremdsprachendidaktik oder eine „Überdidaktik“ zu schreiben oder mit fremdsprachlichen Handbüchern oder Lexika in irgendeiner Form in Wettbewerb treten zu wollen. Vor der Evaluation aus spezifischer Sicht stehen Bestandsaufnahme, Hinweise zu Nutzungsmöglichkeiten und Anregungen aus wissenschaftlicher und praktischer Sicht und dies in stetigem Bemühen um sachlich angemessene Form.
3. Der Gefahr drohender Subjektivität soll durch Belege aus Theorie und Praxis begegnet werden.

Natürlich müssen die Didaktiken Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) mit einbezogen werden, aus denen wertvolle Impulse kamen und immer noch kommen. In dieser Arbeit geht es aber um Schule und Schulfremdsprachen. DaF und vor allem DAZ betreffen zwar die Schulen, sie sind dort aber kein Unterrichtsfach.

Wenn am Ende des Kapitels der oben erwähnte immer schwierige Versuch des möglichst zielgerichteten Ausblicks steht, bestärkt das den Eindruck von der vorliegenden Arbeit als einem gewaltigen Vorhaben: *Allons-y!*

6.2 Weskamp, Ralf (2001): Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte Anglistik und Amerikanistik

Die Rückseite des Buches enthält notwendige Vorinformation: Es stammt aus der Reihe „studium kompakt“. Diese Bücher sollen in das entsprechende Fachgebiet einführen, grundlegende Kenntnisse und einen Überblick vermitteln. Die Bedeutung für Grundstudium (Orientierung und Festigung) und Hauptstudium werden festgelegt. Die Zielgruppen der Weskamp'schen Fachdidaktik sind umfassend: Studenten, Referendare und Kollegen in der Unterrichtspraxis. Ein besonderes Vorwissen ist bei dieser Darstellung von Grundlagen nicht erforderlich. Der Alleinautor wird als „Dozent für englische Fachdidaktik“ an einem Landesinstitut und als Leiter einer gymnasialen Oberstufe vorgestellt. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis scheint auf dieser Basis gesichert. Sie wird im einleitenden Kapitel besonders hervorgehoben (vgl. 11¹⁹). Es ist Weskamps Anliegen, „Fachwissenschaft und Fachdidaktik nicht unabhängig voneinander zu sehen, sondern ihren wechselseitigen Bezug zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität zu nutzen“ (197). Die theoretische Information ist oft detaillierter und umfassender als in vergleichbaren Didaktiken. Gelegenheiten zur Vertiefung sind zahlreicher. Meist findet der Leser Hinweise zur Weiterarbeit durch in Klammern gesetzte Aufzählungen von Autoren und ihren Veröffentlichungen zu dem entsprechenden Thema.

Es gibt keine zusammenhängenden exemplarischen Darstellungen von Unterrichtsstunden oder gar Unterrichtsreihen. Ein stärkerer Einbezug von Praktikern, eine Abgleichung von vorhandenen Erfahrungen ist bei der Konzeption dieser Didaktik nicht gegeben. Im knappen Vorwort spricht der Autor hinsichtlich der Aspekte europäische Entwicklung, Globalisierung und die besondere Rolle des Englischen über dem Leser Vertrautes. Transfer auf andere Fremdsprachen ist angelegt. Allerdings sollte sich der Leser auf immer wiederkehrende lange Zitate in englischer Sprache einstellen (vgl. 121). Wesentliche Spezifika dieser Didaktik werden nicht genannt. Es ist die einzige FFD, auf der auch *Amerikanistik* als Untertitel verwendet wird, was aber im Fließtext nicht in besonderem Maße zum Ausdruck kommt.

Der Autor setzt auf Instruktion. Ein Einbezug der Leser/Lerner findet kaum statt. Einen dialogischen Charakter hat diese Veröffentlichung nicht. Informationsdichte erfordert zuweilen zumindest Doppellektüre. Der argumentative, engagierte, persuasive Stil ist anspruchsvoll

¹⁹ Hier und im ganzen Kapitel 6 beziehen sich die in Klammern angegebenen Seitenzahlen jeweils auf die gerade analysierte FFD.

und erfordert diese ebenfalls. Auch der intrinsisch motivierte Leser hätte ein höheres Angebot von *Comic Relief* gerne entgegengenommen.

Diese Fachdidaktik enthält eine außerordentlich umfassende Bibliografie von 28 Seiten mit 444 Angaben. Besondere Auswahlkriterien der Bibliografie sind schwer erkennbar. Bemerkenswert ist, dass die Zahl der englischen Titel größer ist als die der deutschen (249: 195). Die Literaturangaben stammen zu drei Vierteln aus den 90er Jahren, aus dem Jahr 2000 kommen nur 14 Angaben, genauso viele wie aus dem Jahr 1970. Internetadressen (3) sind rot unterlegt. Der Autor selbst ist der meistzitierte. Er erscheint 11 Mal als alleiniger Verfasser. Weskamp hat offensichtlich außerordentlich viel zu vermitteln. Die Frage stellt sich, wie dies in einem Grundlagenwerk geschehen kann.

Der zweifarbige Umschlag bietet vom analog zur Reihenveröffentlichung gestalteten Layout keine besondere Attraktion. Anzumerken sind visuelle Orientierungshilfen im Buch: Gliederung und Kapitel-Einführungen – hellrot unterlegt – heben sich vom Rest des Buches ab, Unterkapitel und Kurzeinführungen erscheinen in dunkelroter Farbe. Die Seitenränder sind gefüllt mit Gliederungshinweisen zur Standortbestimmung (schwarz), Fachbegriffen und der Kohärenz dienlichen Verweisen auf andere Kapitel. Am Ende jedes Kapitels befindet sich eine *Mindmap*. Allerdings ist diese oft so unübersichtlich (vgl. 37), dass andere Arten der Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse, vielleicht in der Form eines Fazits, geeigneter erscheinen. Auf der Abschlusseite erscheint die „weiterführende Literatur“ (vgl. 18) themenspezifisch geordnet. Sie beschränkt sich auf die wesentlichen Angaben und erleichtert das Auffinden von subjektiv Benötigtem. Der Autor verwendet die Schriftgrößen 9,10 und 11.

Die rot unterlegte Gliederung von zweieinhalb Seiten besticht durch Übersichtlichkeit und die logische Abfolge der neun zentralen Kapitel. Im Buch werden diese durch kurze Inhaltsangaben eingeleitet, die Neugier wecken können. Übersicht und Lesemotivation dienlich sind auch strukturierende und ankündigende Bemerkungen im Fließtext (vgl. 189) und in den roten Kurzeinführungen in die Kapitel. Sie befinden sich unter den Überschriften. Durch den Aufbau von Erwartungshaltung, Einstimmung und Vorbereitung übernehmen sie die Funktion von *Advance Organizers*.

Eine wichtige Selbstbeschränkung nimmt der Autor zu Beginn vor: Er betont, dass er „kein Lehrbuch der englischen Fachdidaktik“ (10) präsentieren kann, sondern nur eine aktuelle Bestandsaufnahme. Seine Definition von Fachdidaktik wird in Bezug auf den Englischunterricht durch folgende Begriffe abgesteckt: Realität und anzustrebende Innovation, Lehren und Lernen, didaktische Aufgaben der Unterrichtenden außerhalb des Unterrichts, Wahrnehmungen

von Lehrern und Schülern im Unterricht und Austausch darüber. Die erste Sichtweise wird von ihm als „externalistische“, die zweite als „internalistische“ bezeichnet (11). Der Praktiker vermisst hier die vertrauten Begriffe Vorbereitung, Durchführung und Reflexion. Hinweise auf Autoren, die sich zum jeweiligen Thema geäußert haben, erreichen Formen des Namedroppings (vgl. 20). Bei manchen Begriffen darf gefragt werden, ob es unbedingt englische sein müssen und ob eine Erklärung bzw. Übersetzung notwendig ist. Es werden aber auch Begriffe vorausgesetzt, die Klärungsbedarf haben. So bleibt z.B. der Terminus *appreciative readers* (S. 188) isoliert stehen, während der „literarischen Kompetenz“ die Übersetzung *literary competence* in Klammern folgt.

Die Gegenüberstellung von Instruktion und Konstruktion anhand von Merkmalen entspricht in dieser Eindeutigkeit nicht der Praxisrealität, die durch Schwerpunktverlagerung hin zum Lernenden gekennzeichnet ist. Ihr folgen theorielastige Ausführungen über Arten des Konstruktivismus mit einem dichten Netz von Fachbegriffen, in denen der Praktiker häufig den direkten Bezug zum Englischunterricht vermisst. Leider enthält das Buch kein Sachregister. Allerdings findet sich ein 4-seitiger Index am Ende. Konkrete persönliche Vorschläge zur Nutzung etwa in der Form einer „Gebrauchsanweisung“ für Leser fehlen. Die weiteren theoretischen Ausführungen fokussieren fundamentale Aspekte von fachdidaktischen Themengebieten wie *Interlanguage*, implizites und explizites Fremdsprachenlernen, Geschichte der Methoden, *Language Acquisition*, bilingualer Unterricht, *Input* und *Output* und *Scaffolding*. Diesen Themen sind ganze 9 Seiten gewidmet. Das Kapitel ist ebenfalls sehr theoretisch ausgerichtet und endet mit der Darstellung der Motivationsforschung.

Die theoretischen Ausführungen werden oft von übervollen Abbildungen unterbrochen (vgl. 34). Dem bis dahin hoch entwickelten Drang nach Praxisorientierung scheint die Überschrift des 3. Kapitels entgegen zu kommen. Es geht um „Lehrende, Lernende und das Klassenzimmer“ (vgl. 39). Am Unterricht Beteiligte und unterrichtliche Prozesse stehen im Zentrum, „die Eckpfeiler für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Englischunterricht bilden“ (40). Kurz vorgestellt werden Verfahren externalistischer und internalistischer Art zur Erfassung des Unterrichts, die zum Ziel haben, gültige Prinzipien für erfolgreiches Sprachenlernen zu entwickeln. Ein besonderer Schwerpunkt des Autors liegt auf der Aktionsforschung, die folgende Themen impliziert: Kooperation Wissenschaftler – Lehrer, Forschung durch Lehrer und Selbstreflexion. Den Gründen für Lehrerverhalten wird unter Bezugnahme auf den Konstruktivismus und auf individuelle Lehrer- und Schülerannahmen nachgegangen. Die Anleitung zur Ermittlung und Reflexion derselben als Grundlage von Veränderung wird damit zur Frage der Lehreraus- und Weiterbildung mit dem Ziel der Verbesserung von Schülerein-

stellungen gegenüber der Fremdsprache. In ihrer Bedeutung analysiert werden hier Sprachlernbiographien, *Student-teacher-portfolios*, Fachgespräche mit Kollegen und Schülern und die Institutionalisierung derselben. Der Autor beschreibt schülerorientiert und detailliert Formen von „Lernerstrategien“ (50-52) mit wiederum einer hohen Zahl von Fachbegriffen, die in Klammern oder im Fließtext erklärt oder durch Beispiele ergänzt werden. Die Vermittlung von Strategien wird in einer Aufzählung von Möglichkeiten behandelt (vgl. 53). Auch die Darstellung von unterschiedlichen Lernstilen zielt darauf ab, individuelle Lernweisen der Schüler zu diagnostizieren und didaktisch-methodisch darauf zu reagieren. Es ist ein Plädoyer für „Interpenetration“ (55), den Austausch über Unterricht zwischen Schülern und Lehrern. Der Begriff Authentizität erfährt seine Evaluation durch die funktionale Verwendung. Vielfalt hat die Methode ersetzt. Damit werden Weskamps Abhandlungen über Methodik in einem modernen Unterricht eingeleitet, der sich ständig verändert. Er sieht eine Entwicklung des Englischunterrichts, die der angewandten Linguistik weniger Einfluss einräumt als der Pädagogik. Zeitgemäßes unterrichtliches Vorgehen wird seiner Meinung nach weitgehend bestimmt durch die Allgemeine Didaktik. Historische Einschübe beschreiben den Weg des Fremdsprachenunterrichts bis zur Jahrhundertwende mit Themen wie *Communicative Language Teaching*, Kommunikative Kompetenz, Einbezug der Reformpädagogik, die Projektmethode, Freinet-Techniken und aufgabenbezogenen Unterricht. Bei der Behandlung des Letzteren werden die Unterschiede zwischen Übung und Aufgabe klar herausgestellt und Beispiele benannt (vgl. 72). Gestaltungshinweise und Grundsätze für die Aufgaben und die Phasen werden dem Unterrichtenden in Abbildungen und im Kontext geliefert. Auch die folgenden Ausführungen über handlungsorientierten, ganzheitlichen und prozessorientierten Unterricht sind auf andere Fremdsprachen übertragbar. So werden z.B. bei der Behandlung des ganzheitlichen Unterrichts (75-78) zehn durch den Vorspann „Fremdsprachen-“ eingeleitete Komposita verwendet. Der Begriff Englischunterricht taucht nur einmal auf (vgl. 77). Bei dem Kapitel über Projektunterricht wären typische Beispiele in englischer Sprache wünschenswert, vor allem, wenn es um die Integration von Spracharbeit geht. Auf die Themen autonomes Lernen, Landeskunde und interkultureller Fremdsprachenunterricht wird ausführlicher eingegangen, unterrichtliche Möglichkeiten und Grenzen werden benannt. Hier wird auch anhand nützlicher Beispiele die Basis gelegt zur Entwicklung im Unterricht von Problembewusstsein und Wissen und notwendiger autonomer Weiterbeschäftigung mit dem Thema im jeweiligen Zielland. Wie viel explizites Lernen erfordert der Fremdsprachenunterricht? Bei der Beantwortung dieser Frage werden Unterrichtswege gegeneinander abgewogen. Bei den Lehrerkorrekturen hätte man ausführlicher auf die Möglichkeiten des korrigierenden Zusammenfassens oder des

zusammenfassenden Korrigierens mit stärkerer metalinguistischer Betonung eingehen können. Das angegebene Beispiel ist zu kurz. Entscheidungen für Vorgehensweisen werden nicht vorgegeben. Der Unterrichtende erhält eine wissenschaftlich fundierte Entscheidungsbasis. Das Thema *Language Awareness* erfährt durch die Darstellung der vielfältigen Dimensionen und Aspekte besondere Aufmerksamkeit (vgl. 99-107). Wichtig erscheint die Berücksichtigung von Unterschieden zwischen Englisch in der Schule und im Alltag und von gesprochenem und geschriebenem Englisch. Damit wird ein Grundproblem des Fremdsprachenunterrichts angesprochen, das weiterer Untersuchungen und daraus resultierender Maßnahmen bedarf. Weskamps Vorschläge für Lehrwerke sind zu knapp gehalten (vgl. 110). Beim außerordentlich wichtigen Wortschatz präsentiert der Autor nacheinander unterschiedliche Positionen, nennt Übungsmöglichkeiten und fordert den Lehrer auf, fachdidaktisch begründet nach spezifischem Kontext zu wählen. Deutlich weist er auf fehlende Ergebnisse aus der Forschung und zu beachtende Schwierigkeiten hin (vgl. 112). Bekanntes erfährt der Praktiker über Karteikarten und mnemotechnische Hilfen. Hinsichtlich der Nutzung von Wörterbüchern hätte man mehr erwarten dürfen.

Weskamp behandelt vier Grundfertigkeiten: Hören – Sprechen – Lesen – Schreiben (vgl. 118ff.) aus kognitionspsychologischer Sicht. Vorbereitend sollte sich der Leser bei dem Autor genau über die Begriffe Theorie, Schemata, Skripten, interaktional und transaktional informieren. Typisch für seine Darstellungsweise sind die im Vergleich zu anderen Didaktiken große Zahl von Literaturangaben, von deutschen und vor allem englischen Fachbegriffen (meist mit Erklärung), und die im Fließtext und durch Abbildungen und farbliche Hervorhebungen deutlich erkennbare Strukturierung. Die gewachsene Bedeutung des Hörverstehens (vgl. 123), die dabei möglichen Schwierigkeiten und im Unterricht zu erwerbende Strategien werden in Bezug auf die bekannten Phasen *Pre-*, *While-* und *Post-listening* aufgezählt (vgl. 123). Neu ist die vierstufige TQLR-Technik (*Tune in – Question – Listen – Review*) als effektive Hilfe beim Hörverstehen (vgl. Abbildung, 124). Das Thema Sprechen im Unterricht wird stark unter dem Aspekt des „Griceschen Kooperationsprinzips“ (126f.) beschrieben. Für die Praxis brauchbarer sind Umsetzungsvorschläge in Form von Übungen zur Förderung der mündlichen Beteiligung der Lerner und zur Förderung ihres Leistungsstandes (vgl. 128f.).

Lesen und Schreiben sind nicht nur in den Fremdsprachen zum Problem geworden. Weskamp bietet ein breitgefächertes Angebot zur Verbesserung der Situation durch die Vorstellung von Modellen, Trainingsverfahren und Techniken, die man in anderen Didaktiken nicht findet (vgl. 133f.). Es sollte aus Praxissicht angemerkt werden, dass jede dauerhaft und unreflektiert angewandte Methode demotivierend sein kann. Für den Unterricht außerordentlich wichtig sind

Weskamps Ausführungen zur „Renaissance“ (135) des Schreibens im Fremdsprachenunterricht, die auch unter den Einfluss des Internet stattfindet (vgl. 150). Immer wieder wird auf die Verpflichtung des Lehrers hingewiesen, Schülern Strategien zu vermitteln (ibid.). Reich bestückte Ideensammlungen für den Unterricht folgen den theoretischen Ausführungen (vgl. 136). Auffällig ist die Konzentration auf die Kombination und Integration von Fertigkeiten und die Beziehung zwischen Mutter- und Fremdsprache.

„Alle nicht-personalen Medien“ (145) – diese Definition der Neuen Medien umfasst einen sehr weiten Bereich. Zu den Medien „mit Werkzeugcharakter“ (146) gehören: Wandtafel, Overheadprojektor, Magnet- und Flanelltafeln, Computer und Internet. Ihre Einsatzmöglichkeiten – Stand 2000 – werden beschrieben. Es werden aber Aspekte wie z.B. Computerräume, Computerkompetenz in nicht mehr zeitgemäßer Art behandelt. Als „Unterrichtsbausteine“ (vgl. 152) bezeichnete Medien sind Bild- und Tonreihen, Transparentsätze, Arbeitsblätter, Unterrichtsfilme und Lehrprogramme (vgl. 152). Das Lehrwerk gehört bei Weskamp zu den „vorgefertigte(n) Unterrichtsarrangements“ (vgl. 154ff.). Qualitätsprinzipien (vgl. 157) und vor der Anschaffung zu besprechende Fragen stellen eine gute Basis für Fachkonferenzen zu diesem Thema dar. Die Ausführungen zum „aktiv-kritischen“ (159) Umgang mit Medien bleiben aktuell. Erwähnenswert sind wieder die Hinweise auf mögliche Integration z.B. in Zusammenhang mit interkulturellem Unterricht (vgl. 159) oder Eigenproduktionen der Schüler (vgl. 160). Auch das Kapitel über „Assessment and Evaluation“ (vgl. 164-186) folgt dem bekannten Aufbau: Grundsätzliches, Einführung mit Übersicht und Klärung der wichtigsten Begriffe. Weskamp legt besonderen Schwerpunkt auf: Begründung der unbedingt erforderlichen Kooperation unter Fachkollegen mit dem Ziel des professionell begründeten Konsenses und konstruktive Überprüfung traditioneller Praktiken. Originell sind seine durch Abbildungen konkretisierten Vorschläge zur Datenerhebung (vgl. 168-173). Praktiker könnten allerdings hier Durchführungsprobleme wegen Belastungsansprüchen im Unterrichtsalltag sehen. Das gilt auch für Beurteilungsbögen, deren Dauergebrauch in der Praxis sich als schwierig darstellt. Gerade in diesem Bereich wären Rückmeldungen berufserfahrener Praktiker von besonderem Wert. Aus Unterrichtssicht zu begrüßen sind sehr übersichtlich angeordnete Fragestellungen zum Konzipieren von Klassenarbeiten und Klausuren und die kompakte Präsentation auch aus Schülersicht von Aufgabentypen (vgl. 174ff.) mit deren Vorzügen bzw. Nachteilen und Gefahren. Für Praktiker besonders lesenswert sind die Ausführungen zum Verhältnis von Offenheit und Sinnhaftigkeit der Aufgabenstellung und zur Bewertung.

Traditionelle Aufgabentypen wie z.B. *summary* werden besonders detailliert unter den Gesichtspunkten Validität und Reliabilität untersucht. Der Leser wird angeleitet, Erlebtes oder

dauerhaft kritiklos Angewandtes zu reflektieren. Er erhält eine Einführung in Begriffe wie *Intra-rater reliability* und *Inter-rater reliability* (177), die er in anderen FDDen nicht findet. Besondere Bedeutung wird Kooperationen, Fachkonferenzen und Fortbildungsveranstaltungen beigemessen. Die Basis dafür wird durch Fragestellungen geliefert. Wichtige Schülerfragen könnten noch hinzugefügt werden. Sie beziehen sich meist auf Umfang und Art der Vorbereitung und Schwerpunktsetzung bei der Beurteilung. Das vor allem, weil *Learner-empowerment* bei der Leistungsbewertung bei Westkamp offensichtlich eine große Rolle spielt. Das Europäische Sprachenportfolio wird unter dem Aspekt Verbesserung der Leistungsbeurteilung mit einer Checkliste als Beispiel vorgestellt (181f.). Zeugnisnoten und Kompetenzen werden aufeinander bezogen. Übersicht und Lesemotivation gleichermaßen dienlich sind strukturierende und ankündigende Bemerkungen im Fließtext (vgl. 189). Schwerpunkte werden in Hinblick auf ihren Unterrichtsbezug gesetzt (vgl. 190). Westkamp sieht Kombinationsmöglichkeiten zwischen Textanalyse und rezeptionsästhetischen Ansätzen und beschreibt in konzentrierter Form produktive Vorgehensweisen, wobei er den Spracherwerb im Auge behält (vgl. 193).

Mit Bezug auf die Literaturwissenschaft plädiert der Autor für einen offenen Literaturunterricht. „Der Literaturunterricht wird so zu einem Ort, an dem man sich immer wieder über Texte austauschen kann und Erlebnisse miteinander teilt“ (196). Traditionelles Interpretieren wird aus wissenschaftlicher und pädagogischer Sicht kritisch gesehen. Auffällig und Verständnis erschwerend können in diesem Buch rasche Themenwechsel (vgl. 196) sein. Westkamp nennt sechs Kriterien für eine „schülerorientierte Textauswahl“ (199). Sie sind aus praktischer Sicht sicherlich ausbaufähig. Erfreulicherweise werden für die gemeinsame Auswahl konkrete Vorschläge zur praktischen Durchführung gemacht (vgl. 200). Ein Proprium des Buches stellen die Ausführungen über fremdsprachlichen Literaturunterricht in der Grundschule dar (vgl. 202): Der Schwerpunkt liegt hier auf Vorlesen und Erzählen. Mimische und gestische Möglichkeiten, Spiel und visuelles Gestalten finden adäquate Berücksichtigung. Hinweise auf die Vorleseschulung der Lehrer erscheinen aus rückschauender praktischer Erfahrungssicht sehr angebracht (vgl. 204). Das Kapitel schließt mit einem englischen Zitat von 108 Wörtern.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Der Autor wird seinem Vorhaben, eine zeitgemäße Bestandsaufnahme zu schreiben, gerecht. Es ist eine Momentaufnahme bei dynamischer Entwicklung. Westkamp stellt umfassend theoriebasiert Möglichkeiten dar und beschreibt, wovon die professionelle Auswahl des Unterrichtenden abhängen könnte. Er betrachtet Fachdidaktik als „praxisorientierte Wissenschaft“ (43). Seine praktischen Vorschläge werden in den theoretischen Kontext integriert. Lesen im Zusammenhang ist Grundlage des Verständnis-

ses. Auffällig sind die zahlreichen fundierten Ausflüge in Pädagogik, Lernpsychologie und Kognitionswissenschaft. Lehrpläne, Bildungsstandards, Curricula werden am Rande erwähnt (vgl. 14). Auf fremdsprachliche Wege aus der Schule werden hingewiesen. Weskamp unterliegt nicht der Versuchung subjektiver Steuerung. Er legt vor. Sein hohes Informationsniveau wird immer wieder deutlich. Die benutzerfreundliche Navigation erlaubt individuell gestaltete Wege zum Gebrauch des Buches. Querlesen, selektive Informationsentnahme und punktuelle Wiederauffrischung sind jederzeit möglich. Im Unterricht unmittelbar verwendbare sprachpraktische Teile sind selten. Aufgaben an die Leser mit Lösungen zur eigenständigen Kontrolle gibt es nicht. Der Versuch, Rückmeldungen der Leser zu institutionalisieren, fehlt. Weskamp setzt auf professionelle Einzelgespräche unter Kollegen, auf Fachkonferenzen und auf Lehrerfortbildung (vgl. 47). Von einer in besonderem Maße angehende und praktizierende Unterrichtende motivierenden und freudigen Lesebegegnung kann allerdings nicht gesprochen werden. Dosierung der Lesephasen ist angesagt. Es gibt keine besonderen Kapitel über die Entwicklungsgeschichte der Fremdsprachendidaktik. An geeignetem Ort finden aber wichtige historische Bezüge durchgehend Berücksichtigung. Die Begriffe „kompetenzorientierter Unterricht“ und „GER“ erscheinen nicht im Index. Hinsichtlich der Bezugswissenschaften sieht der Autor einen Entwicklungsweg der Fachdidaktik, der von der Linguistik weg und hin zu allgemeiner Didaktik und Pädagogik führt (vgl. 63). Eine CD-ROM oder DVD wird dem Buch nicht hinzugefügt. Auffallend ist, dass auch in dieser Didaktik wichtige Hinweise an den Unterrichtenden zu Erhalt und Ausbau seiner eigenen sprachlichen Kompetenz fehlen. Angehende Unterrichtende müssen sich aber auf diese Daueraufgabe einrichten. Überdeutliche Verlagsinteressen sind nicht erkennbar. Das Buch hat seine Stärken in der Darbietung von auszubauenden und zu aktualisierenden Grundlagen bezüglich des Handlungswissens, als Prüfungsvorbereitung und als Vorbereitung späterer beruflicher Schwerpunktsetzung. Diese Grundlagen betrachtet der Autor als dynamisch, „sie bedürfen der ständigen Evaluation, ob sie der Unterrichtswirklichkeit noch entsprechen und ob sie die Einordnung aktueller Forschungsergebnisse und eigener Positionen ermöglichen“ (20). Ungelöste fachdidaktische Fragestellungen werden festgehalten. Das sollte impulsgebend für Unterrichtende sein.

6.3 Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-von Ditfurth, Marita (2004): Introduction to English Language Teaching

Die Rückseite zeugt von einem für Einführungen überraschend hohen Anspruch. Es wird zu überprüfen sein, ob wirklich „alle Themen des Fremdsprachenunterrichts“ im Überblick dargestellt werden können. Beide Verfasser sind Lehrerausbilder an Pädagogischen Hochschulen. Andreas Müller-Hartmann ist Professor für Neue Medien, für Interkulturelles Lernen und für Literatur- und Hochschuldidaktik, Marita Schocker-von Ditfurth Professorin für Ausbildungsforschung, frühes Fremdsprachenlernen, Neue Medien und Hochschuldidaktik. Gerade in diesen Bereichen liegen besondere Schwerpunkte der 182-seitigen Fachdidaktik. Sie ist 2004 erschienen im Rahmen der von Ansgar Nünning herausgegebenen Reihe „UNI-WISSEN“ des Klett Verlages. Sie richtet sich in erster Linie an fremdsprachliche Lehramtsstudenten in Deutschland. Diese Altersgruppe wird auf dem Titelbild repräsentiert. Die Fremdsprachendidaktik stellt allerdings auch für Referendare und aktive Lehrer, das sei vorweggenommen, ein bereicherndes Handbuch dar. Grundprinzipien der Darstellung und Auswahlkriterien für umfangreiches Material werden genannt: Bestimmend ist die Relevanz für die klar definierte Adressatengruppe „German student teachers of English“ (4). Hinsichtlich der Gestaltung werden aufgeführt: Systematik, Verständlichkeit und kompakte Form. Eine wesentliche Funktion sehen die Verfasser in der Fachdidaktik als solider Basis für „die zielgerichtete, schnelle und effektive Prüfungsvorbereitung“ (Rückseite). Der nicht zu übersehende rote Punkt mit der Aufschrift *Optimize your exam preparation* auf der vorderen Umschlagseite macht diese Zielrichtung klar.

Es ist die einzige deutsche Fachdidaktik, die in englischer Sprache abgefasst ist. Diese außerordentliche Besonderheit begründen die Autoren mit der Feststellung, dass sie es als eine grundlegende Kompetenz des Englischlehrers ansehen, „to be able to join the European or international professional discourse in English“ (4). Als weitere „distinctive features“ neben eingeschränkter Zielgruppe und englischer Sprache werden genannt: der deutliche, die Fachdidaktik als autonome Wissenschaft stärkende Bezug zur Forschung und die auf drei aktuell relevanten Aspekten des Englischlehrens und -lernens beruhende Themenwahl, die als Schwerpunkte anzusehen sind:

- Promoting intercultural communicative competence
- Developing learner- and learning-centered teaching in classrooms to delineate ways in which the social context of school affects language teaching and learning

- Supporting task-based learning (5)

Eine Übertragung auf andere Sprachen wird nicht angestrebt! Diese eindeutige Ausrichtung ist als ein wirkungsvolles Mittel gegen die in Handbüchern lauende Gefahr der Oberflächlichkeit durch Sprachenvielfalt anzusehen.

Was zunächst im Überblick aus Praktiker-Sicht positiv auffällt, ist die Klarheit der Gestaltung. Der Orientierung dienlich ist die Übersichtlichkeit in mehreren Bereichen. Der Einleitung folgen vier im Umfang zunehmende Kapitel, die nach demselben Schema strukturiert sind: Der Einführung in den Themenbereich folgt ein Überblick über die relevante Forschungsliteratur. Der enge Bezug, das angestrebte Ineinandergreifen von Theorie zu Praxis wird durch die Darstellung von Konsequenzen für den Unterricht unter Einbezug von Praxisbeispielen hergestellt. Zusammenfassung und Ausblick stehen am Ende. Das erste Kapitel beschreibt die Ausgangsbasis der Fremdsprachenlehrausbildung.

Kapitel zwei beschäftigt sich mit Zielen, Beteiligten und Vorgehensweisen im institutionellen Englischunterricht. Kapitel 3 fokussiert die zu entwickelnden Skills. In Kapitel 4 geht es wesentlich um Inhalte. Hilfreich bei der Orientierung ist das Layout: In den grauen Kästen am Rand befinden sich Kernbegriffe des Fließtextes. Unklar ist allerdings, ob die leeren Kästen vom Leser selbst gefüllt werden sollen. Der nach rechts eingerückte Text erschwert zuweilen die Lektüre der Zeilenenden auf der linken Seite. Die Titelüberschriften sind klar, Fragen werden dort punktgenau formuliert. Sie wecken vielversprechend die Erwartungen der Adressaten. Allerdings sind keine endgültigen Antworten und keine Dauerlösungen zu erwarten. Verbleibender Forschungsbedarf wird klar benannt. Hinsichtlich der Erfüllung von Erwartungen ist es empfehlenswert, vor der Lektüre der einzelnen Kapitel als Überprüfungshilfe einen persönlichen Fragenkatalog zu als Lesebegleitung zu erstellen. Hilfreich sind auch aufgrund der Übersichtlichkeit zahlreiche Aufzählungen mit einleitender Zahlenangabe. Allerdings konnten die Autoren der Gefahr der Vereinfachung nicht immer widerstehen. Auf besondere weitere farbliche Hervorhebung wird verzichtet. Die Seiten sind gut gefüllt, es gibt wenige Auflockerungen durch Schaubilder, Zeichnungen oder visuelle Pausen. Man merkt den Autoren an, wie gerne sie weitere Informationen geliefert hätten, Wiederholte Hinweise auf Vorgaben des Verlages hinsichtlich des Umfangs deuten darauf hin (vgl. 5).

Die kohärente Einführung in den Englischunterricht erlaubt jederzeit den Quereinstieg mit der Intention gezielter Auffrischung und Vorbereitung. Damit verbundene notwendige Wiederholungen und Überschneidungen dienen der Sicherung des Verständnisses, könnten aber auch von „Langstreckenlesern“ (Croon 2013: 170) als ermüdende Verpflichtung zu Mehrfachlektü-

re angesehen werden. Von Anfang an legen die Autoren Wert auf Zusammenarbeit aller am Englischunterricht Beteiligten und auf die Auflösung von Trennungen zwischen Theorie und Praxis, Universität und Schule, zwischen Denken und Tun (vgl. 14). Die Autoren haben eine klare Vorstellung vom Einbezug aller Beteiligten und von Interaktion. Der Weg zur Professionalität führt über kompetente Reflexion (vgl. 13). Die Information über Forschungsergebnisse mündet durchgehend in die Frage nach der Bedeutung derselben für die unterrichtliche Praxis. Der direkte Bezug zum Klassenraum ist omnipräsent. *Classroom* ist der am häufigsten benutzte Fachbegriff. Dabei werden Wege nach draußen in die Englisch sprechende Welt überhaupt nicht vernachlässigt. Diese Ausrichtung dient dem Abbau von gegenseitigem Misstrauen und der Verweigerung von Praktikern gegenüber notwendigen Änderungen im Unterricht. Es ist auffällig, dass in sehr kompakter Form vermittelte Praxishinweise (vgl. 20) nicht besonders herausgestellt, sondern im Fließtext vermittelt werden. Der Leser ist immer verpflichtet, genau in die Kontexte hineinzugehen. Die Grundfrage ist: Wie überträgt man Erkenntnisse der Forschung in die „methodology for teaching“ (15). Allerdings hätte die Zahl der praktischen Unterrichtsbeispiele zu Ungunsten zu langer und zitatenreicher Ausführungen größer sein können. Im Bereich der Schularten findet die Realschule eine (zu) deutlich Bevorzugung. Die Fachdidaktik behandelt Bewährtes und präsentiert multiperspektivisch Innovationen. Die Beurteilung derselben obliegt Lehrern und Lernern in der Praxis. Es geht nicht um Wissensvermittlung an Passive. Wissenserwerb und Wissensvermittlung werden als dynamische Prozesse gesehen. Kompetenz wird erreicht durch Wissen, Praxis und Reflexion (vgl. 14). Routinen, ein zentraler Bereich des praktischen Wissens, können aus der Sicht der Verfasser nützlich, notwendig und zugleich obstruktiv sein. Auffällig ist, wie oft die beiden Autoren bei Prinzipien der Lehrerbildung in Überschriften den Imperativ verwenden (vgl. 15f.). Aus den wissens- und erfahrungsbasierten Empfehlungen spricht Überzeugung. Der Lehrer erlebt ein dauerhaftes *tua res agitur*. Erfreulich ist, dass auf zu Unrecht Vernachlässigtes besonders hingewiesen wird. Bei der überdeutlichen Schwerpunktlegung auf *Task-based language learning* sucht der erfahrene Praktiker neben der Schilderung von Vorzügen nach der Behandlung von Problemfeldern. So findet verordnete Einsprachigkeit nicht von selbst konsequente Umsetzung in der Gruppe, bei zu begrüßender Inhaltsorientierung darf die Gefahr der Überforderung nicht unerwähnt bleiben. Auch kontextisolierte Übungen haben im Anfangsunterricht, der stiefmütterlich behandelt wird, ihren Sinn. Natürlich können nicht alle Details beleuchtet werden. Ohne zusätzliche Information zu Erweiterung, Vertiefung und Spezialisierung, auf die immer wieder im Fließtext hingewiesen wird, kommt der (zukünftige) Praktiker nicht aus.

Das Handbuch leistet einen überzeugenden Beitrag zur Anerkennung der Fachdidaktik als eigenständige Wissenschaft. Das Verhältnis zu den Bezugswissenschaften ist festgelegt. Die Autoren sehen sie nach Mackey (1973: 255) als eine Disziplin, „which uses these related sciences without being used by them.“ Anbindungen an Pädagogische Lernpsychologie, Zweitsprachenerwerbsforschung, Kognitionswissenschaften, Soziologie und Linguistik werden von begründeten und nachvollziehbaren Abgrenzungen zur Fachdidaktik begleitet. Die Schilderung verschiedener Vorgehensweisen ist gebührend objektiv und neutral. In einem Bereich allerdings wird die subjektive Positionierung der Verfasser deutlich: Sie sehen nach Byram *intercultural communicative competence (ICC)* als Leitziel des Englischunterrichts, das in allen Kapiteln aufgegriffen und angesteuert wird. Dieses tun sie auch in enger Anlehnung an den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, der in der Fachdidaktik einen gebührend hohen Stellenwert hat und zu dem permanent Bezüge hergestellt werden.

Das in 2004 veröffentlichte Buch kann hinsichtlich der Rahmenbedingungen und der staatlichen Vorgaben nicht mehr aktuell sein. Gerade auf diesem Gebiet haben entscheidende Veränderungen stattgefunden. Der Nutzer erhält aber ein Mitnahmepaket, das ihn befähigt, mit Veränderungen nach dieser Zeit informiert und kompetent kritisch umzugehen. Lehrwerke finden sporadische Erwähnung. Hier wäre wegen der Bedeutung ein besonderes Kapitel mit besonderem ausführlicherem Bezug zu und dem Umgang mit den neuen Ausgaben der Verlage wünschenswert gewesen.

Leider enthält das Buch kein Glossar von Fachbegriffen und kein Abkürzungsverzeichnis. Beide wären nützliche Hilfen für Quereinsteiger gewesen. Sie hätten die selektive Entnahme und das gezielte Suchen wesentlich erleichtert. Man vermisst auch eine Anleitung zum variablen Umgang, eine Art Gebrauchsanweisung für die Nutzung der Fachdidaktik, die mehr auf die Frage: Wie kann mir dem Fachbuch umgegangen werden? als auf die Frage Wo ist es hilfreich und nützlich? Antwortet. Der angehende wie der aktuelle Praktiker erfährt eine ganze Reihe von Anregungen zu eigener Forschungsarbeit im Sinne der *Action Research*. Der Lehrer steht in seiner „central role“ (13) in besonderem Maße im Fokus. Es ist offensichtlich, dass es sich bei der Lehrerbildung um ein Spezialgebiet der Autoren handelt. Englische Sprachkompetenz, Aufgabenreichtum, Modellhaftigkeit, neues Rollenbild, Reflexionsanstöße – das sind Themen, die besonders ausführlich behandelt werden. Der Leser erfährt eine motivierende Einstimmung auf die erfolgreiche Tätigkeit in seiner beruflichen Zukunft, ohne dass ihm zu erwartende Probleme vorenthalten werden. Die Fachdidaktik ist abgestimmt auf den Einsatz in der frühen Phase des Studiums, kann aber durch Informationsdichte und Offenheit in

der Kooperation von Kollegen in allen weiteren Phasen genutzt werden. In vielen Fragen wird nicht nur bei unterrichtserfahrenen Fremdsprachlehrern Gesprächsbedarf entstehen, der institutionalisierten Austausch, schulübergreifende und überregionale Zusammenarbeit dringend erforderlich erscheinen lässt. Einen strittigen Punkt stellt z.B. das Verhältnis von Form und Inhalt beim Englischunterricht dar. Hier gibt es keine Patentlösung. Wenn Fachdiskussionen zu wechselnden und jeweils begründeten Schwerpunktsetzungen führen würden, hätten die Autoren für die Praxis schon viel bewegt. Der Gebrauch des Englischen als auffälligstem Unterscheidungsmerkmal gegenüber anderen Fachdidaktiken bedarf noch abschließender Bemerkungen. Die sprachlichen Anforderungen an zukünftige und aktive Englischlehrer sind auf jeden Fall erfüllbar. Hier werden zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen. Die sprachliche Klarheit dieser englischsprachigen Einführung wird nicht von allen deutschsprachigen Handbüchern erreicht. Vertreter des Prinzips der Einsprachigkeit auch auf dem Gebiet der Grammatik sahen und sehen einen Vorteil der Vorgehensweise darin, dass der Vermittelnde gefordert ist, in ganz besonderem Maße auf Verständlichkeit seiner Information zu achten. Elementarisierungen, Wortwahl, Reduktion im Rahmen des sprachlich Authentischen zur Sicherung der Aufnahme verdienen gerade hier besondere Beachtung. Die Formel „Deutsch = Klarheit“ ist im Fremdsprachenunterricht genauso verführerisch wie zweifelhaft. Im Verlauf wird das Lesen dieser englischsprachigen Fachdidaktik leichter und selbstverständlicher. Es ist sehr auffällig, dass zentrale Begriffe wie Methodik/Didaktik (10) unübersetzt bleiben, weil das deutsche Äquivalent fehlt! Vielleicht wird damit ein Beitrag zu *term-awareness* geliefert und dem Klärungsbedarf auf diesem Gebiet Ausdruck verliehen.

6.4 Kaußen, Herbert / Renné, Rudi (2006): Didaktische Handreichungen Englisch. Unterrichtsplanung in den Sekundarstufen I und II

Die beiden Autoren, die sich auf eine langjährige am Studienseminar Jülich (NW) (XI) erworbene Erfahrung in der Lehrerausbildung berufen, sind Praktikern möglicherweise auch als Herausgeber von *Short Stories* oder Unterrichtsmaterialien bekannt. Titel und Untertitel weisen auf die Intention des Teams hin, Empfehlungen und Vorlagen vor allem für die Planung von Unterrichtsstunden zu geben. Die Frontseite der Publikationen zum Unterricht aus dem Aulis Verlag ist identisch: rot unterlegte Hervorhebungen befinden sich auf gelbem Standardhintergrund. Das Buch in Paperback-Form hat 318 Seiten. Auf der Rückseite wird es als „praxisorientiertes und dennoch wissenschaftlich fundiertes Lese- und Arbeitsbuch“ angekündigt. Die Verwendung des Wortes „dennoch“ verwundert den Praktiker und macht ihn neugierig. Weiterhin soll es ein „fundierter Ratgeber aus der Praxis für die Praxis“ (ibid.) sein. Im Vorwort nennen die Autoren das Buch „Didaktische Fibel“ (XIII). Damit wollen sie „den Charakter eines didaktischen Elementarbuches mit wissenschaftlicher Verankerung“ (ibid.) hervorheben. Die Schwerpunktsetzung liegt auf „Textarbeit“ und „Spracharbeit“ (XI). Besondere Erwähnung findet die „wissenschaftliche Fundierung“ hinsichtlich des „gymnasialen Vermittlungsauftrages“ (ibid.). Der Adressatenkreis ist umfangreich und im Buch ist zuweilen nicht ganz klar, wer von den Folgenden angesprochen wird: Studenten der Anglistik, Lehramtsanwärter, Fachleiter in den Studienseminaren und Englischlehrer an weiterführenden Schulen oder Schüler (vgl. X)? Hervorgehoben werden im Vorwort diejenigen, die von der Universität zur schulischen Praxis wechseln. (Zukünftige) Unterrichtende sollen didaktisch-methodische Kenntnisse erwerben bzw. Auffrischungen und Anregungen erfahren. Durch das erforderliche Vorwissen zielt das Buch eher auf Lehramtsanwärter bzw. Berufsanfänger. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Gestaltung und Überprüfung von Unterricht für junge Menschen. Ziel der Autoren ist der emanzipierte Lehrer mit kritischer Reflexionskompetenz (vgl. XIII). Besonders erwähnenswert sind „Fazit und Ausblick“ am Ende von Teil A Kapitel 4.4 (vgl. 71f.): „Aufzubauende Lernerkompetenzen und zu erwerbende Planungs- und Vermittlungskompetenz der Unterrichtenden bilden gewissermaßen die beiden Säulen, auf denen das didaktische Gesamtgebäude ruhen soll und muss“ (71). Eines ist für die Autoren klar: „Die Schüler müssen mehr lernen“ (18).

Einschränkend betonen die beiden Fachdidaktiker, dass sie nicht systematisch auf „über den Einzeltext hinausgehende Unterrichtsreihen“ (XIII) und nicht auf „Langformen Drama, Ro-

man sowie Film“ (ibid.) eingehen können. Sie wollen sich exemplarisch mit Kurzformen beschäftigen. Die Möglichkeiten, von Deckel zu Deckel zu lesen oder quer einzusteigen, soll schon durch die Dreiteilung (vgl. XII) ermöglicht werden:

- A. Systematischer Teil (9 Kapitel, 2-186). Hier geht es um Textformen und ihre Behandlung,
- B. Praktischer Teil: Weitere Anwendungsbeispiele (7 Kapitel, 187-236) und
- C. Anhang: Bausteine, Konzepte (18 Unterkapitel, 306-317).

Die 5-seitige Gliederung bedarf genauerer Betrachtung. Die Kapitel sind von sehr unterschiedlicher Länge: Teil A hat 186, Teil B 46 und Teil C 71 Seiten. Teil A ist nach Kapiteln gegliedert (9); Teil B (7) und Teil C (18) enthalten nur Unterpunkte. Die Suche nach dem roten Faden erschließt sich dem Leser nicht sofort. Es überrascht die Wortwahl wie z.B. die Gegenüberstellung von „systematisch“ und „praktisch“. Das Buch ist in Bezug auf die schulische Laufbahn chronologisch angelegt: Möglichkeiten der Behandlung von „Lernbuchtexten“ (XII) in der Sekundarstufe I folgt die Konzentration auf „authentische literarische und nicht-literarische Textformen“ (ibid.). Weitere Prinzipien und Kernbegriffe werden unter der Überschrift „Didaktische Prämissen“ aufgezählt (ibid.).

Unterschiede in den Beiträgen des Duos sollen als „Vielfalt des Angebots“ (vgl. XIII) gesehen werden. Vermeiden will man „ausschließliche Rezeptvermittlung“ (ibid.). Das Adjektiv bedarf hierbei genaueren Hinsehens. Von den Bezugswissenschaften werden nur Linguistik und Lernpsychologie genannt. Die Übersicht über die „Referenzliteratur“ (306-317) umfasst 134 Titel und beginnt im Jahre 1952. Auffällig ist, dass anteilig die meisten Literaturangaben (47) aus den 70er Jahren und nur 13 aus den Jahren 2000 bis 2005 stammen. Es darf nach Aktualität gefragt werden. Die beiden Autoren Kaußen und Renné finden 5-mal bzw. nur 1-mal Erwähnung. Groß ist die Zahl grundlegender, den erfahrenen Praktikern bekannter Veröffentlichungen und vor allem die Zahl der Nachschlagewerke. Bei einigen Angaben sieht man zunächst keinen direkten Bezug zur englischen Fachdidaktik.

Ungenauigkeiten sind erkennbar: Manchmal werden die Vornamen der Autoren genannt, manchmal nicht, zwei Angaben sind unvollständig, bestimmte im Buch angeführte Titel fehlen. Manche Kaußen und Renné doch offensichtlich wichtige Autoren erscheinen mit zuweilen unvollständigen Angaben nur in Fußnoten (vgl. G. Leech, 268). Der Begriff „Klafkis Konzept“ wird ohne Quellenangabe kurz erwähnt (4). Man hätte gerne erfahren, wo man etwas Ausführlicheres über F. Danes „Prager Schule“ lesen kann (vgl. 290). In dem Literaturverzeichnis kommt der Name nicht vor. Auffallend ist im Buch der häufige Rückbezug auf

Leisinger (1966), Schaefer (1992) und Germer (1970) (vgl. 12). Werlich (1986) ist Dauerbegleiter. Sehr überraschend wird die Literaturliste eingeteilt in „**Wissenschaftlicher Bereich**“ (306, Hervorh. im Original) und „Didaktisch-methodischer Bereich“ (310). Da bleiben Fragen. Ausgerichtet ist das Buch auf die *Richtlinien und Lehrpläne Englisch für das Gymnasium* 1993-99 (vgl. XII und 314). Eine Besonderheit sticht hervor: Die Autoren „verwerfen“ (IV) Unterrichtsentwürfe ehemaliger Referendare. Letztere werden auf der Deckelinnen-seite namentlich genannt. Diese Entwürfe waren offensichtlich Grundlagen für (Examens-)Lehrproben. Es wird daraus umfangreich zitiert (vgl. 37, 44, 52, 65). Als Quellenangabe erscheint der Hinweis „Entwurf“ (vgl. 10) oder er entfällt ganz. Am Rand findet man Bemerkungen wie „*Empirische Basis: Unterrichtsversuch in Klasse 8, Gymnasium*“ (43). Ein Sachregister oder Definitionen von Fachbegriffen gibt es leider nicht. Vor allem für Quereinsteiger wären sie sehr hilfreich gewesen. Zusatzmaterialien sind in dem Buch nicht vorhanden. Besonderes wird in sehr zahlreichen roten Kästen hervorgehoben: Sie betreffen u.a. englische Aufgaben (ohne Lösungsangaben) für Schüler und Lehrer, Übungen, Verlaufspläne für Einzelstunden, Anleitungen, Tafelbilder (oft sehr umfangreich gestaltet), Hinweise, Literaturempfehlungen, Englischsprachiges zur Textbearbeitung. Erwähnenswert sind bei den Aufgaben/*Assignments* Aufforderungen zu alternativer Stundenplanung (vgl. 18), zur Reflexion (vgl. 11, 109) und Übungen (vgl. 162). Die Namenskürzel (K) für Kaußen und (R) für Renné zeigen, von wem der jeweilige Abschnitt verfasst wurde.

Manche Kästen sind rot umrahmt, andere nicht (vgl. 53). Eine Begründung wäre hilfreich gewesen. Am Rand findet der Leser Anmerkungen zu den 22 Abbildungen. Letztere sind dem Innehalten dienlich, optisch oft auffallend und aufwendig gestaltet, aber sie sind nicht immer selbsterklärend (vgl. 281, 297, 299). Weiterhin gibt es Angaben zu Quellen und Fundstellen und erfreulicherweise Verweise auf den Anhang und auf andere Textabschnitte im Buch.

Theorie und Praxis stehen nicht in einem ausgewogenen Verhältnis. So werden theoretische Grundlagen nicht durchgehend in erforderlicher Tiefe dargestellt. Namedropping stellt eine dauerhafte Gefahr dar (vgl. 110). Empirische Forschungsergebnisse werden zur Stützung eigener Theorien angeführt. Der Leser ist auf eine umfangreiche Zusatzlektüre angewiesen.

Hinsichtlich der Wissensvermittlung setzten die Autoren auf Instruktion und auf exemplarisches Vorgehen (vgl. 1). Manche Begriffe wie „Grammatikverdichtung“ (6), „Lexikverdünung“ (ibid) „Legatolesen“ (12) können zu Verständnisproblemen führen, andere wie z.B. „Didaktisierungsprozesse“ (4), „Sprachlernungsprozess“ (11) oder „Modellgestützte Gegenstandserhellung“ (173) – Ergebnis kreativer Begriffsgestaltung – sind bestimmt nicht allen

Adressaten vertraut. Zuweilen fehlt es an Präzision wie bei der Gleichsetzung von „Spracherwerb“ und „*language awareness*“ (XI). Man findet die generische Form Schüler aber auch SchülerInnen. Auffällig ist vor allem bei der Planungsarbeit der häufige Gebrauch von Vorgaben im Passiv, was auf eine enge Führung hindeutet. Die Spielräume für Unterrichtende sind abgesteckt. Methodische Schritte werden genauso vorgegeben wie Minutenzahlen für einzelne Phasen und Medien mit einer Schwerpunktsetzung auf Tafel und Folien. Überhaupt gilt für manchen Abschnitt das, was die Autoren aus dem Buch von Iser im Zusammenhang von der „Bedeutungserfassung vom Ende her“ (123) zitieren: „Bei einer Zweitlektüre ist man mit ungleich größerer Information über den Text ausgestattet...“ (Iser 1970: 16). Lange Zitate sind ein Charakteristikum des Buches. Störend wirken zu häufig verwendete Klammern (vgl. 125, 151). Der dominante Nominalstil deutet sich bereits im ersten Satz auf der Seite 1 an. Zuweilen trägt er verbunden mit überlangen Sätzen von mehr als 30 Wörtern nicht gerade zur Erleichterung des Verständnisses bei (vgl. 6 unten) oder erfordert verlangsamtes Nachlesen. Das überrascht, weil in der 2. Fußnote auf Seite 165 in Anlehnung an Werlich gerade über die Bedeutung von Satzlängen diskutiert wird. Zu den auffällig häufig verwendeten Wörtern zählen: Auseinanderfaltung, Antizipation, Kollokation, Zusammenschaltung. Einen Unterschied zwischen didaktisch und fachdidaktisch sucht der Leser vergebens. Der von Kaußen verfasste 1. Teil präsentiert exemplarisch die didaktische Analyse eines Lehrbuchtextes aus dem Jahr 1985 mit einer Übung zum Textverständnis (*Right or wrong?* 1f.) in der Form einer minutiösen Zergliederung des Textes. Diese basiert auf vier „Zugriffsebenen“ (6) („Einzelwortebene, syntaktische Ebene, Text-Ebene, Lernbuchebebe“, *ibid.*). Es wird dargestellt, was in einem ausführlichen Unterrichtsentwurf stehen müsste. Beim Verlaufsplan (9f.) überrascht die hohe Zahl von Festlegungen bezüglich Phasen, Minuten, Medien und Hausaufgaben. Auf Seite 10 wird aus einem Entwurf ohne Quellenangabe zitiert. Die Fachliteratur, die hier als grundlegend angesehen wird, stammt aus den Jahren 1971 bis 1977. Das Ganze soll für „erste für die Unterrichtsvorbereitung grundlegende didaktische Operationen transparent“ (1) machen. Bei bestimmten Schritten wie Fehlerkorrektur beim lauten Lesen gibt es Diskussionsbedarf, so z.B. bei der Fehlerkorrektur beim Schülerlesen durch ein *Stop, there's mistake* (12) durch den Lehrer. Die detaillierte Nachbereitung ist vor allem auf Leisinger, Schaefer und Germer gestützt (vgl. 11ff.) Sie verlangt dem Leser einiges ab. Begrüßenswert ist die ausführliche Beschäftigung mit dem Lesen. Es wird im Fremdsprachenunterricht oft ohne gezielte Vorüberlegung bezüglich Art, Dauer, Zielsetzung eingesetzt. Auch die Ausführungen zur Vokabelarbeit (vgl. 16) sind für Berufseinsteiger von Nutzen. In der Folge werden exemplarisch präsentiert: die Behandlung einer *Short Story* für die Klasse 7 mit Arbeitshinweisen, Verlaufsplan einer

Stunde, Aufgaben für Unterrichtende, Foliendiagramm und Lösungsvorschlägen. Weiterhin eine *Picture story*, eine *Short Story* für die Klasse 8 mit genauer Betrachtung der „Sense-units“ und der „Language: Choice of words (keywords)“ (46). Auffallend ist die Angabe der Hausaufgabe, die englischsprachige Gestaltung der Kontrollphasen, die sehr nützliche Auf-führung von spezifischem englischem Wortschatz zur Textbearbeitung (vgl. 53), die Gestal-tung einer Unterrichtsskizze und das nach minutiöser Antizipation erstellte Tafelbildvorschlag (vgl. 56). Tafelbildvorschläge stoßen bei Unterrichtenden sicher auf Interesse. Über Erstellung, Länge, Ausführlichkeit, Schwerpunktsetzung und Verwendung darf/muss diskutiert werden. Die Praxis lehrt, dass an der Tafel immer ein Freiraum für Eventualitäten vorhanden sein soll-te.

Die den ersten Teil beschließenden Unterrichtsbeispiele beziehen sich der curricularen Pro-gression folgend auf „Authentische fiktionale Texte in Jahrgangsstufe 9/10“ (vgl. 58ff.). In der Gesamtschau lässt sich aus unterrichtspraktischer Sicht zum Teil A. I Folgendes sagen: Es geht wesentlich um „Working with the text“ (21). Konsequenterweise folgen textbezogene detaillierte Aufgaben und Arbeitshinweise mit dem Ziel des sorgfältigen Lesens. Der Leser erfährt, welches Potenzial ein Text enthalten kann. Die Themen der Stunden werden angege-ben. Kaußen sieht die Ausführungen z. B. zur Zielsetzung einer Stunde nicht als „isolierte Setzung“ (23). Er betont, dass bei dieser „didaktische(n) Leit-Entscheidung“ (ibid.) „Unter-richtsgegenstand“, „Lernsituation“ und „Lernbuchkonzeption“ (ibid.) in die Überlegungen einbezogen werden müssten. Die Stunden werden durchaus in den Unterrichtszusammenhang integriert. Auffällig ist bei den erzählenden Texten die Rückbesinnung auf die Nacherzählung (vgl. 29ff.). Der erfahrene Praktiker kennt den Irrweg dieser Arbeitsform von der Überbewertung zur Abschaffung. Das Potenzial reproduktiver Phasen hin zum „satzübergreifenden For-mulieren“ (32) wird auch anhand der Behandlung einer Bildgeschichte (vgl. 35) mit überzeu-gender Begründung und der Vorlage schriftlicher Versionen aufgezeigt (vgl. 37). Facettenrei-che Vorschläge zu Hausaufgaben stellen ein gutes Mittel dar gegen oft zurecht als stereotyp kritisierte Formen. Das Lehrerhandbuch wird einbezogen (vgl. 28). Die Schwerpunktsetzung wird im Fazit noch einmal hervorgehoben (vgl. 26f.). Ins Detail führt die wörtliche Aufzeich-nung von Lehrer-Schüler-Gesprächen. Es ist nicht möglich, jeder Textbehandlung im Einzel-nen nachzugehen. Hervorzuheben aus unterrichtspraktischer und kriterienorientierter Sicht sind folgende Punkte aus den Kapiteln 3 bis 9 (vgl. 41-72): Auch bei dem hinsichtlich Länge und Inhalt anspruchsvollen Text für die Klasse 8 kann nach Kaußen nur der Weg über die di-daktische Textanalyse zur „Planungs- und Entscheidungssicherheit“ (45) führen. Es handelt sich hier um vier Stunden („Unterrichtssequenz“, 48). Diese Analyse bezieht sich auf Wort-

schatz, Grammatik, Phonetik, Struktur, Kernstellen. In einer Tabelle wird eine Übersicht über Handlung und Sprache geliefert (vgl. 45). Die Hausaufgabenstellung erfolgt auf Deutsch oder Englisch zuweilen mit Auswahlmöglichkeit (vgl. 49). Wichtig ist die Antizipation von Schwierigkeiten. Als Medien werden Overheadprojektor und Tafel eingesetzt. Möglichkeiten zur größeren Aktivität der Schüler in Anlehnung an Schaefer (Schaefer 1992: 34-38) sind bei der Texterschließung in der Praxis gut anwendbar.

Tasks und englische Kontrollphasen haben hohes Transferpotenzial genauso wie englischer Wortschatz für Grundfertigkeiten wie Zitieren aus dem Text, Erstellen von Unterrichtsskizzen und Gestaltung von Tafelbildern. Erstaunlich ist die Bemerkung: „...ein realistisches Tafelbild wird allerdings kaum diesen Umfang haben“ (56). Die beiden nicht-annotierten „authentische(n) fiktionale(n) Texte“ (58f.) für eine Klasse 9, die das Lehrwerk ergänzen sollen, erfordern besondere Erschließungsarbeit. Die zitierte Lerngruppenbeschreibung ist für spezifische Entscheidungen zu allgemein gehalten. Gerne hätte man erfahren, wer mit dem Personalpronomen „ich“ (59) als Entscheidungsträger gemeint ist. Die lexikalische Aufarbeitung soll mithilfe eines empfohlenen Wörterbuches erfolgen. Ergebnisse dieser Arbeit werden präsentiert, der Weg dahin nicht.

Der zweite Abschnitt des Teiles A. beschäftigt sich mit „Textbehandlung auf der Gymnasialen Oberstufe“ und beginnt mit einer „behutsame(n) Hinführung zum Thema Lyrik“ (73). Die Ausführlichkeit ist ein Proprium dieses Handbuches. Das einleitende Plädoyer wird nicht alle Leser überzeugen. Der Begriff „wissenschaftlich“ erscheint erstaunlich häufig: „Denn auch im didaktischen Raum des Gymnasiums ist wissenschaftspropädeutisches Lernen obligatorisch als Vorbereitung für wissenschaftliche Studien und Tätigkeiten in wissenschaftlichen Berufen“ (73). Es sollen Orientierungspunkte gesetzt werden. Kaußen favorisiert eindeutig „textimmanente Verfahren“ (74) zur Analyse und Interpretation von Schichten. Methodisches Leitprinzip ist die Auseinanderfaltung. Exemplarisch wird die Vorgehensweise an zwei Gedichten in außerordentlich detaillierter Gründlichkeit und Vielfalt mit zahlreichen roten Kästchen unterschiedlicher Füllung (Aufgaben, Hinweise, Tafelbilder, englischsprachige Passagen, Lernhilfen für Schüler) gezeigt. Der von Kaußen und Renné verfasste Abschnitt mit einigen Zusatzmaterialien erfordert sehr sorgfältiges Lesen und Eigenmotivation des Lesers. Die anschließende *Short-Story*-Behandlung nach drei textmethodischen Grundverfahren“ (151) bewegt sich zwischen Analyse und „Schüler- und Produktionsorientierung“ (107). „Privatlektüre“ und „Schullektüre“ werden gegenübergestellt (111) mit dem methodischen Ergebnis, weiterhin notwendige Analyseverfahren auf den Schüler auszurichten, was zu „student-

oriented“ (112) subjektiven, vielfältigen Rezeptionsgesprächen im Unterricht führen soll. Das Verfahren verbunden mit dem der „Leseverzögerung“ (vgl. 117f.) und weiteren „generativen Verfahren“ (ibid.) – zusammenfassend „verzögernd, analytisch-kreativ“ (126) genannt – wird an den nachfolgenden Kurzgeschichten demonstriert, wobei immer wieder auf eigene Herausgaben verwiesen wird (vgl. 115, 118). Die englischen Abschnitte liefern kompakt themenspezifisches Vokabular für den Unterricht (vgl. 116ff.). Möglichkeiten, die Schüler zu aktivieren (vgl. 124f.) und sie „mit dem Text ins Gespräch zu bringen“ (128), werden zahlreich eingeführt, zu erwartende Schwierigkeiten aufgelistet (vgl. 129) und geklärt. Das weitere Vorgehen wird minutiös geschildert. Hier finden sich auch Ausführungen über die Unterrichtseinheit mit wiederum vielen zielsprachigen Details (vgl. 136ff.). Die Reihenfolge ist eindeutig: das Produzieren folgt dem Verstehen. Aufgabenbeispiele für den „Creative approach“ (143-145) regen zu Übertragung an. Antizipierte Lehrer-Schüler-Gespräche, Schaubilder, Hausaufgabenstellungen, Ergänzungsmöglichkeiten erweitern die wiederum sehr detaillierten Erläuterungen. Für Praktiker interessant wäre, von Schülerseite zu erfahren, wie sie über diese Vorgehensweise denken. Die Behandlung von Sachtexten beginnt mit einer Abgrenzung gegen literarische Texte und den daraus resultierenden Konsequenzen für den Unterricht. Ziel der exemplarisch dargestellten Reihe ist die kleinschrittige Hinführung der Schüler zur Gesamtanalyse. Tendenzen der Verlagsangebote werden skizziert. Zentrale Begriffe für die Behandlung im Unterricht sind Systematik und Rationalität (156). „Eindeutigkeit“ ist für Kaußen „didaktisches Gebot“ (157). Der gewählte Sachtext über Summerhill stammt aus dem Jahr 1972. Die Begründung für die Auswahl (vgl. 159) bezieht sich auf Lexik, Textform und nur kurz auf die Textaussage. Problematisch erscheint dem Praktiker generell die Fülle der Begrifflichkeit (vgl. 160ff.). Der „Unterrichtsgang“ (159) wird eindeutig vorgegeben. Die Form des Fließtextes weicht mehr und mehr punktuellen Angaben.

Der zweite Text ist ein Zeitungsartikel aus „The Times“ vom 9. August 1845. Die Auswahlbegründung ist wiederum außerordentlich sprachorientiert. Die Fülle der detaillierten Ausführungen könnte den Leser verschrecken. Der dritte Sachtext aus einem Oberstufenlesebuch (1994) steht unter dem Oberbegriff Gesamtanalyse. Zugehörige Materialien in Form von Diagramm (174ff.) und *Worksheet*, *Assignment* und Tafelbild sind auch im Umfang herausfordernd. Es werden vier Unterrichtseinheiten vorgestellt. Die Angabe der Stundenzahl fehlt. Wiederum wechseln deutsche mit englischen Textpassagen. Trotz gegenteiliger Autorenaussage werden aus unterrichtspraktischer Sicht „Grenzen unterrichtlicher Realisierbarkeit“ (185) zumindest berührt. Der abschließende Teil (vgl. 186) klingt, als schreibe Kaußen seine eigene Rezension. Der praktische Teil bietet „weitere Anwendungsbeispiele“ (VIII). Es werden an-

geboten: „Cartoons, Essay, Nicht-fiktionale Texte, Poetry und Satire“ (Überschrift, 187), wobei Wert auf „Exemplarität“ (215) gelegt wird. Dieser Abschnitt ist von Kaußen und Renné verfasst. Stichwörter wechseln mit unvollständigen Sätzen und zusammenhängenden Ausführungen. Die Vorgehensweise wird minutiös vorgegeben. Ein Schülertext wird „leicht korrigiert“ (188) vorgelegt. Grammatik und inhaltliche Behandlung werden vermischt (vgl. 190). Bei den englischen Frage- und Aufgabestellungen (mit Lösungen in zweisprachiger Mischung) sind Leserfragen denkbar. Bleibt dem Unterrichtenden nur der Nachvollzug? Könnten Schüler nicht völlig anderen Antworten kommen? Bei dem Essay verliert der Leser durch die Art der Präsentation leicht die Orientierung. Nur am Schluss („Exkurs“, 198f.) wird zusammenhängend formuliert. Bei der Fabel verdienen die Reflexionsanstöße mit vielen Imperativen Beachtung (vgl. 201f.).

Der Abschnitt „Sachtext als Beispiel einer schriftlichen Prüfungsvorlage“ (203-207) präsentiert zwei Textvorlagen. Den Aufgaben folgt jeweils ein „Lösungshorizont“ in Kurzform. Auch bei der Bearbeitung von *free verse poetry* (211) hätte man gerne etwas über die Schülermotivation gelesen. Kaußen geht es vor allem „um eine Sensibilisierung von Schülern für den Fluss und die Klangwirkung von Versen“ (212) anhand von zwei Beispielen. Neu sind Anregungen zur Auslegung (217). Auch bei diesen Tafelbildern (vgl. 218, 223) hätte man gerne mal erfahren, wie sie entstanden sind und was damit geschieht. Der Umfang ist nicht nur „scheinbar“ (222) zu groß. Bei der nächsten vorgeschlagenen Kurzgeschichte von Graham Green „The Case for the Defence“ (224) werden sogar „Legal Terms“ aufgelistet angeboten (229). Ein mit Ironie gefüllter Sachtext steht am Ende dieses Teiles.

Der Teil C „Anhang: Bausteine und Konzepte“ (235ff.) überrascht vom Titel her. Er wird als „explizit schülerorientiert und zugleich sprachpragmatisch“ (235) angekündigt. Eine weitere wichtige Vorbemerkung ist: „Allen Bausteinen und Konzepten gemeinsam ist deren wissenschaftliche Verankerung“ (ibid.). Verfasser sind hier beide Autoren des Handbuchs. Weitgehend englische Teile befassen sich zunächst mit Unterrichtsformen bzw. -materialien: *Argument, Cartoons, Diary, Discussion and Debate*. Sie liefern für Behandlung und Durchführung nötiges Vokabular, hilfreiche Erklärungen und Textbeispiele. Der Abschnitt „How to keep a file and work with it“ (243) weckt Interesse. Er bezieht sich aber nicht auf Neue Medien, sondern auf die Anlage eines Ringbuches (Sekundarstufe I) oder einer Clip Mappe (Sekundarstufe II). Weitere Punkte der Anlage betreffen Einzelheiten der Grammatik (Adverbien, Kollokationen, Satzverbinder, indirekte Rede, Satzbau, Zeiten, W-Fragen) – sie stellen eine bunte Mischung von Werkzeug für den Unterricht dar und sind besonders für den Schülergebrauch

geeignet. Nützliche Handreichungen findet man auch zu Hausaufgaben, zum Schreiben und zu Ironie. Kommunikationsmodelle, Korrekturverfahren, Lehrervortrag, Lerngespräch, Erzählperspektive (erläutert an *Cartoons*) und (ausführlich gestaltet) Stil und Zusammenfassung, Textmodelle – mit diesen Themen beschäftigt sich der abschließende Teil des Buches. Er enthält sicher viel Grundsätzliches für die Unterrichtspraxis generell. Wer als Unterrichtender sorgfältig sucht, wird sicher Brauchbares finden. Insgesamt weicht dieser Teil in der punktuellen Darstellungsweise wesentlich von dem ersten Teil ab. Die Systematik in der Abfolge ist bei der Aneinanderreihung schwer erkennbar. Die wissenschaftliche Verankerung ist nicht so offensichtlich wie angekündigt. Das Handbuch unterscheidet sich von den anderen Fachdidaktiken wesentlich. Es ist außerordentlich textorientiert. Verfahrensweisen und Prinzipien der Textbehandlung werden detailliert an Beispielen demonstriert. Der Anteil an englischsprachigen Passagen ist hoch.

Es fehlt aber die Anbindung an die aktuelle Fremdsprachendidaktik und den kommunikativen, handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Es wäre leicht, Leitbegriffe und Prinzipien aufzuzählen, die nicht behandelt werden.

Berufseinsteigern könnte man das Buch mit dem Hinweis auf spezifisches Anregungspotenzial für die Textarbeit in der Alltagspraxis empfehlen. Die große Zahl der Unterrichtsbezüge und die Kopiervorlagen machen es auch für Praktiker attraktiv. Es kann ihnen aber nicht dazu dienen, sich fachdidaktisch auf den neuesten Stand zu bringen. Generell hat der erfahrene Lehrerausbilder oft den Eindruck, es würden außerordentlich lange und detaillierte Unterrichtsentwürfe modellhaft dargeboten. Im Vergleich zu Butzkamm (2012) findet man wenig Zusammenhängendes aus der Schülerperspektive.

Es wird sehr viel antizipiert. Es ist schön, wenn der Informationskreis des Lehrers (wesentlich) größer ist als der innerhalb liegende, in der Unterrichtsstunde behandelte. Was könnte noch kommen? Wo könnten Schwierigkeiten auftauchen? – das sind wesentliche Vorbereitungsfragen. Das Erfreuliche am Fremdsprachenunterricht sind aber auch spontane, unvorbereitete Abschnitte, Schülerideen, die den Lehrer herausfordern aber gleichzeitig für Belebung sorgen und gegen Schematisierung wirken können.

6.5 Nieweler, Andreas (Hrsg., 2006): Fachdidaktik Französisch, Tradition – Innovation – Praxis

Andreas Nieweler, Herausgeber und Mitautor, ist (Mit-)Autor einer Reihe von Lehrwerken, Büchern und Beiträgen zur Französischdidaktik. Seine *Fachdidaktik Französisch* richtet sich laut Vorwort an „Lehramtsstudierende der Romanistik“, „Französischreferendare und Lehramtsanwärter“ und „Praktizierende Lehrer gleich welchen Alters“ (7). Bereits im Vorwort negiert Nieweler den „Anspruch auf Vollständigkeit in der Darstellung der aktuellen fachdidaktischen Diskussion“ (ibid.) und nennt als Ziel „die Beschränkung auf Wesentliches, die Vermittlung von Überblickswissen sowie das Aufzeigen unterrichtspraktischer Beispiele oder Hinweise zu jedem Teilbereich“ (ibid.). Als Auswahlkriterien werden genannt: „die unterrichtspraktische Relevanz, ihre Realisierbarkeit und Effizienz“ (ibid.). Weitere Autoren der 352 Seiten umfassenden Fachdidaktik sind drei Universitätsprofessoren, Marcus Reinfried, Jürgen Mertens und Andreas Grünewald, die alle über mehr- bis langjährige Lehr- und Unterrichtserfahrung im Fach Französisch verfügen. Zu ihnen gesellt sich als weitere Mitarbeiterin Ricarda Luser vom Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerfortbildung in Tübingen. Kurzvorstellungen und Fotos finden sich vor der Zuordnung der einzelnen Kapitel zu den Mitgliedern des Teams am Ende des Buches (vgl. 351). Die Umschlaggestaltung stammt von denselben Personen wie die der *Fachdidaktik Englisch* von Frank Haß (2006). Die im Vorwort angesprochenen vier Hauptbereiche sind „Grundlagen und Bezüge einer Fachdidaktik Französisch“, „Leitlinien und Prinzipien des Französischunterrichts“, „Unterrichtliche Handlungsfelder – den Französischunterricht effektiv gestalten“ und „Evaluation, Leistungsermittlung und Beurteilung“ (S. 3ff.). Der 46-seitige Anhang, mit dem durchaus die Lektüre begonnen werden kann, stellt ein Proprium der Fachdidaktik dar. Zunächst erhalten die auf der Rückschlagseite besonders hervorgehobenen Zielgruppen der Studenten, Referendare und jungen Lehrer auf Erfahrung basierende Antworten auf 12 häufig gestellte Fragen (*FAQs*) zum Fremdsprachenunterricht. Die Schwerpunkte sind Unterrichtsentwurf, Lehrwerke, Pensum, Einsprachigkeit, kommunikativer Unterricht, Hausaufgaben, Wortschatzarbeit und Noten. Natürlich kann auf fünf Seiten nur Wegweisendes angesprochen werden. Das Ganze wirkt wie eine Fachdidaktik *in nuce*. Auch der danach folgende Abschnitt fehlt in vergleichbaren Didaktiken: „Das Vermeiden von Pleiten, Pech und Pannen – Tipps für einen erfolgreichen Französischunterricht“ (311ff.). Die Tipps richten sich vor allem an Referendare. Sie beziehen sich auf Unterrichtsbesuche, Lehrproben und Unterrichtsalltag. Direkt an die erwähnte Zielgruppe gerichtete erfahrungsbasierte Anweisungen – auffällig ist die hohe Zahl von Imperativen –

und mit dem Modalverb „sollen“ verbundene Empfehlungen entsprechen den Vorstellungen erfahrener Praktiker. Sie beziehen sich auf die drei klassischen Bereiche einer Unterrichtsstunde: Vorbereitung, Durchführung und Reflexion. Zudem werden erfolgversprechende allgemeine Tipps gegeben, die in besonderem Maße auf die Lehrperson ausgerichtet sind. Der Orientierung und dem Verständnis gleichermaßen dienlich sind die „Definitionen von Fachbegriffen“ (vgl. 314ff.) Sehr hilfreich sind Verweise auf ihr Erscheinen im Fließtext. Aufgeführt werden auch solche, die vermutlich nicht allen erfahrenen Praktikern geläufig sind (vgl. „Dossierkonstruktion“, 315). In alphabetischer Reihenfolge werden 74 Begriffe auf 9 Seiten erklärt, die angehenden und aktuellen Praktikern bekannt sein sollten. Eine Übersicht über Inhalte der CD-ROM rundet den Anhang ab.

Das sehr umfangreiche Literaturverzeichnis (17 Seiten / 517 Titel) bietet eine Reihe von Auffälligkeiten: Der Herausgeber erscheint darin auffallend oft (20 Nennungen). Es werden eine ganze Reihe französisch- und englischsprachiger Artikel und Bücher genannt. Die Zahl der Fachzeitschriften ist vergleichsweise hoch. Am häufigsten zitiert werden „*französisch heute*“ und „*Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*“ (Klett-Verlag), von der allein 16 Themenhefte aufgeführt werden. Auffällig ist weiterhin die hohe Zahl (24) von Beiträgen aus dem *Handbuch Fremdsprachenunterricht* von Bausch/Christ/Krumm (Tübingen und Basel ⁴2003). Zuweilen sind auch Literaturhinweise im Fließtext zu finden. Kritisch anzumerken ist, dass die 7 erwähnten Lehrbücher alle aus dem Klett-Verlag stammen. Hinzu kommen 13 Veröffentlichungen fachdidaktischer und sprachpraktischer Art aus demselben Verlagshaus. Da wird Verlagsinteresse offenkundig, die Vermutung von *publicité clandestine* kommt auf. Die Gliederung weist in Länge, Aufbau und Gestaltung viele Gemeinsamkeiten mit der *Fachdidaktik Englisch* von Frank Haß (Hrsg.) (2006) aus demselben Verlag auf. Den erwähnten 4 Hauptkapiteln zugeordnet sind 34 Unterkapitel mit 92 mit Überschriften aufgeführten Abschnitten. Zusammen mit dem sehr detaillierten Sachregister (342-350) sind individuelle Einstiege und Leseformen jederzeit möglich. Schnelle Orientierung ist leicht herstellbar. Vom ersten Kapitel „Französischunterricht unter veränderten Voraussetzungen“ an sind die Seiten grafisch so aufgebaut, dass sich neben dem Fließtext auf jeder Seite ein oft wohl gefüllter Rand mit Stichwörtern, Wendungen, Arbeitsaufträgen, Querverweisen, Hinweisen auf die Beispiele der CD-ROM, Zitaten, Fragen und Anregungen sowie Internetadressen befindet. Über zehn Jahre nach der Veröffentlichung müssen die Links generell überprüft werden. Manche Anmerkung kann als Zwischenüberschrift oder Kurzzusammenfassung der einzelnen Absätze dienen. Das vereinfacht es dem Leser, punktuell Aspekte im Buch zu suchen. Allerdings korrespondieren die Schlagwörter oder Wendungen in vielen Fällen nicht mit dem Re-

gister. Sie helfen allerdings dem suchenden Leser, inhaltliche Bezüge zu den Schlagworten des Registers herzustellen und diese in einen Kontext einzubetten, was ebenfalls das Querlesen sowie die Suche nach einzelnen Aspekten erleichtert. Des Weiteren befinden sich am Rand des Öfteren Verweise auf die Beispiele der CD-ROM, Querverweise, Zitate, Fragen und Anregungen sowie Internetadressen. Hier wäre jedoch eine grundsätzliche Modernisierung in einer neueren Auflage notwendig.²⁰ Von multifunktionaler Bedeutung sind die zahlreichen blau markierten Kästen. Ihre Inhalte können in einer Aufzählung genannt werden: Definitionen und Erläuterungen von Begriffen, im Unterricht verwendbare Textbeispiele mit französischer Aufgabenstellung, Empfehlungen zur Umsetzung im Unterricht, Übersichten über Aspekte eines Themas, Kriterienregister, notwendige Information in Kurzform, den Unterricht bereichernde mit Variationsmöglichkeiten, horizonterweiternde Ideen für Tätigkeiten innerhalb und außerhalb der Klasse, Checklisten, didaktische Hinweise, viel Sprachpraktisches, Redemittel, Aufgabenbeispiele und Fragekataloge, Gegenüberstellungen in Tabellen. Am Ende jedes Teilkapitels finden sich von den Autoren ausgewählte Angaben über „Empfohlene Literatur“ in sehr überschaubarer Zahl. Die Hinweise erscheinen zahlreicher als in anderen FFDen. Die geringere Zahl der Titel – höchstens fünf werden jeweils genannt – kann zu höherer Akzeptanz, Konzentration und Lesebereitschaft führen. Bilder und Auszüge aus Lehrwerken stellen eine willkommene Auflockerung dar. Das Buch beginnt damit, die Voraussetzungen für Französischunterricht zum Zeitpunkt der Publikation und Veränderungen der der Publikation vorangehenden Jahre darzulegen. Von einer Ausweitung des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule ausgehend, beschreibt es den „Wandel von einem lehrzielorientierten Modell hin zu einem handlungsorientierten“ (13) und dabei den „innovativen Französischunterricht gemäß den didaktischen Prinzipien der Lerner-, Handlungs- und Prozessorientierung“ (ibid.) in Anlehnung an die Didaktik von Eynar Leupold (2002). Ein Assoziationsschema auf Seite 13 veranschaulicht auf sehr zutreffende Weise die Kriterien und Einflüsse, denen die Entwicklung von Französischunterricht unterworfen ist. Niewelers Fachdidaktik präsentiert also einerseits resümeehaft die Entwicklung bis zum Status Quo zum Zeitpunkt der Veröffentlichung sowie im Folgenden die wichtigsten Bezugswissenschaften zur Fachdidaktik Französisch wie z.B. Linguistik, Lernpsychologie, Hirnforschung, Erziehungs-, Literatur-, Kultur- und Landeswissenschaften in ihrem Verhältnis zur aktuellen Französischdidaktik. Vor einer vorschnellen Übernahme von Forschungsergebnissen wird gewarnt. Die logischerweise

²⁰ Niewelers Fachdidaktik liegt in einer neuen Auflage von 2010 vor. 2017 erschien die erste Auflage einer ganz neuen Version seiner Fachdidaktik: *Fachdidaktik Französisch: das Handbuch für Theorie und Praxis*. Beide Versionen konnten im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht mehr berücksichtigt werden.

darauf behandelten „Aktuellen Tendenzen der Fremdsprachendidaktik“ (Kapitel 1.4 ab S. 19) beschreiben den Prozess des Fremdsprachenerwerbs ausgehend vom Postulat der Lernerautonomie und Lernbewusstheit.

Im Folgenden behandelt das Buch die „Didaktik der Mehrsprachigkeit als ‚transversale‘ Didaktik“ (27), also als kulturvernetzende Didaktik. Dem schließt sich die Darstellung der zahlenmäßigen Entwicklung der Französisch lernenden Schüler sowie eine impulsgebende und anregende Übersicht über „Gute Gründe für die Wahl des Faches Französisch“ an. Während die Statistiken im Hinblick auf das Alter der Fachdidaktik eher weniger bedeutend sind, haben die o.g. Gründe für die Wahl des Faches Französisch Bestand und bieten eine gute Werbeplattform sowohl für Lernende als auch für zukünftig Lehrende. Für Letztere ist das erste Kapitel ein guter Überblick über die Entwicklung der Französischdidaktik bis zum Zeitpunkt der Publikation. Das folgende Kapitel „Leitlinien und Prinzipien des Unterrichts“ richtet sich auch eher an zukünftig Lehrende, also an möglicherweise an einem Französischstudium Interessierte, an Lehramtsstudierende und Referendare. Für Lehrende in der Praxis könnte es zur Auffrischung oder Motivationserneuerung dienlich sein, wenn sie z.B. lesen, wie man eine lebenslange Affinität zu Fremdsprachen aufbaut oder wenn sie sich mit der diachronen Darstellung der ‚großen‘ Methoden“ auseinandersetzen. Eine Tabelle auf Seite 43 zeigt in einer knappen Übersicht sehr gut und einprägsam, nach welchen Methoden zwischen ca. 1780 bis nach 1973 Französisch unterrichtet wurde. Danach werden „Didaktisch-methodische Prinzipien“ erklärt und erörtert. Dieses Kapitel 2.3 ist in der Tat eine gute Zusammenfassung zur Basis-Vorbereitung von Lehramtsstudierenden gleich welcher sprachlicher Aus- oder Fachrichtung. Erfahrene Lehrende in der Praxis werden wissen, dass man bei Schülern ein Mitteilungsbedürfnis schaffen muss, dass man den Lerner am Lernprozess und seiner Ausprägung beteiligen muss und welche Auswirkungen eine dauerhafte Negativkorrektur hat. Anweisungen wie „Nehmen Sie ein neueres Französischlehrwerk zur Hand [...] und überlegen Sie sich, in welchen Unterrichtssituationen der jeweilige Einsatz der Strategien und Techniken thematisiert werden kann“ (48) eignen sich sowohl für Lehramtsstudierende im Praktikum sowie für Referendare bei der Planung von Reihen. Sie können Erfahrungen mit dem Umgang von Lehrwerken sowie mit jeglicher, dem Unterricht vorausgehenden Sachanalyse zu sammeln. Die Fachdidaktik von Andreas Nieweler versucht, die Verknüpfung mit der Unterrichtspraxis und ihrer Vorbereitung nicht aus dem Auge zu verlieren und schafft es dabei, die Berührungspunkte sichtbar werden zu lassen. Ein gutes Beispiel sind die „Kriterien zur individuellen Leistungsbeurteilung“ (66). Das Buch versucht immer wieder, mit konkreten Handreichungen vor allem handlungsorientierten Unterricht und selbstgesteuertes Lernen planbarer werden zu lassen,

ohne dabei postulieren oder normieren zu wollen. Ziel ist, den Lehrenden über den Einstieg hinaus zu einer weiterführenden Beibehaltung einer aktiven Schülerrolle im Lehr- und Lernprozess zu animieren. Zur vertiefenden Betrachtung und Wertung der einzelnen Methoden sind sicher die Beschäftigung mit unterschiedlichen Lehrbüchern und weitere Praxishandbücher auch anderer Verlage vonnöten, aber *Fachdidaktik Französisch* schafft es, auch Jahre nach seiner Publikation, einen guten Überblick über die sich bietenden Methoden zu geben. Es wird Lehramtsstudierenden wie Lehrkräften im Vorbereitungsdienst präsentiert, was es eigentlich alles gibt, was sich lohnen würde auszuprobieren und wie man Lerner grundsätzlich motivieren oder ihre Motivation aufrechterhalten kann. Im letzten Teil des zweiten Kapitels beschäftigt sich das Buch dann mit den curricularen Vorgaben in Deutschland, was momentan eher definitorische Bedeutung hat, z.B. zur Unterscheidung von Curriculum, Richtlinien und Lehrplan. Dieses ist überwiegend für Referendare von Bedeutung, muss aber in Bezug auf die dargestellten Beispiele Jahre nach der Publikation unbedingt überprüft werden. Die Neufassung und Neuordnung der curricularen Vorgaben in den letzten Jahren ist ein sehr dynamischer Prozess gewesen. Das wird sich mit Blick auf die gesamte Bildungsdiskussion auch nicht so bald ändern. Man kann daher von einer Fachdidaktik nicht erwarten, den Gesamtprozess der Bildungsdiskussion in Bezug auf curriculare Vorgaben wiederzugeben und sich damit auseinanderzusetzen. In Kapitel 3 „Unterrichtliche Handlungsfelder – den Französischunterricht effektiv gestalten“ (85) beginnt Nieweler mit einer Einordnung des Faches in den gesamt-schulischen Kontext, seine statistischen Angaben sind von 2004 und sollten in einer Neuauflage überarbeitet werden. Grundsätzlich gewinnt der Lehrende, der am Beginn seiner beruflichen Tätigkeit steht, einen guten Einblick in die Verbreitung des Faches Französisch in verschiedenen Schulformen und -stufen von der Primarstufe sogar bis hin zur Erwachsenenbildung. Es wird hier versucht, vor allem Alter und Methoden einander gegenüberzustellen, was aber diachron und synchron etwas vermischt und daher unübersichtlich erscheint. Nieweler stellt dabei Schlagwörter wie „Behaviorismus“ in den Raum, erklärt sie aber nicht. Auch im Sachregister erscheint der Begriff nicht. Hier wäre es sinnvoller gewesen, eine Trennung vorzunehmen zwischen dem, was man „lange Zeit“ dachte (vgl. 86) und dem, was man heute denkt, auch wenn „die Forschungslage [...] äußerst heterogen und teilweise widersprüchlich“ ist (ibid.). Eine übersichtlichere Darstellung von Alter und Methoden, etwa in Tabellenform hätte sich hier angeboten, auch um eine Stellungnahme zur Orientierung innerhalb der oben geschilderten heterogenen Forschungslage abzugeben. Etwas überraschend kommt dann das Kapitel 3.2.8 „Den Lernort Schule verlassen“. Es gibt aber eine Reihe von Hinweisen über die Schule hinaus, und diese haben zum Ziel, die Wichtigkeit des anwendungsbezogenen,

außerschulischen Sprachenlernens zu verdeutlichen (ibid.). Mit dem Kapitel 3.3 beginnt dann der eigentliche Kern des Buches in Bezug auf die Praxis des Unterrichtens – sowohl für den Einsteiger zur Vernetzung des Gelernten und zur Planung seiner ersten unterrichtlichen Schritte sowie für den erfahrenen Lehrer zur Überprüfung seiner täglichen Arbeit. Ab hier beschäftigt sich das Buch mit der Schulung der „Grundfertigkeiten“ (106), aufgeteilt in bekannter Weise nach Hör-, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben, was in den folgenden Kapiteln 3.4 bis 3.11 vertieft wird über die Darstellung und Erörterung von Lernstrategien (Kapitel 3.4), Medieneinsatz (Kap. 3.5 und 3.6), Sprechabsichten (Kap. 3.7), Wortschatzarbeit (Kap. 3.8), Grammatik (Kap. 3.9), Umgang mit Texten und Medien (Kap. 3.10) und Landeskunde (Kap. 3.11). Kapitel 3.12 beschäftigt sich dann mit der „Planung und Organisation von Unterricht“ (246). Nieweler schickt dabei jedem Kapitel eine Art Einführung voraus, sei es mit Begriffsdefinitionen, einer Pro- und Contra-Diskussion oder einer Darstellung verschiedener Ausprägungen, wie z.B. von Texttypen und ihren Themen im Kapitel 3.10. Auf insgesamt knapp 150 Seiten versucht er, den modernen Französischunterricht zu skizzieren. Hier zeigt sich besonders, dass ein Buch wie „Fachdidaktik Französisch“ notwendigerweise kleinste gemeinsame Nenner finden muss sowie gleichzeitig praktisch nachvollziehbar und einprägsam wie auch wissenschaftlich fundiert sein sollte. Nieweler spricht in keiner Weise dem erfahrenen Lehrenden ab, kraft seiner unterrichtlichen Praxis zu wissen, was „funktioniert“ und was nicht. Das Buch regt aber an, z.B. Lehrwerke in Übereinstimmung mit zeitgemäßen Erkenntnissen der Fachdidaktik zu benutzen, Funktionen von Medien im Unterricht zu überprüfen, die Wichtigkeit traditioneller Medien wie der Wandtafel nicht zu unterschätzen und den Schüler als Medium nicht außer Acht zu lassen. „Fachdidaktik Französisch“ gelingt gemäß dem Untertitel der Didaktik „Tradition, Innovation, Praxis“ eine Zusammenführung von tradierten Methoden und modernen Erkenntnissen, z.B. in der Darstellung von „Grammatik – zeitgemäß unterrichten und erwerben“. Nieweler und sein Team streben keine Rebellion an, sondern möchten auf der Basis moderner Erkenntnisse zum Zeitpunkt der Publikation die Planung von Unterricht einen Innovationsschub geben und Hilfestellung mit Problemanalyse bei der Unterrichtsvorbereitung verknüpfen. Dass einiges dabei zu kurz kommt, ist absehbar, und man müsste bei Fragen der individuellen Vertiefung dann von spezialisierteren Werken Gebrauch machen, was sich besonders in Kapitel 3.10.2 „Literarische Texte“ zeigt, denn die Komplexität von Literaturunterricht vermag *Fachdidaktik Französisch* auf knapp 7 Seiten nicht darzustellen. Aber die in Tabellenform auch in Anlehnung an Hinz (2003), Caspari (1994) und Spinner (1997) zu den verschiedenen „Arten kreativitätsorientierten Schreibens“ (211) und zu den „produktionsorientierten Verfahren“ (212) sehr übersichtlich erstellten

Hinweise können im besonderen Maße der kurz- und mittelfristigen Vorbereitung dienen. Mittlerweile sollten diese möglichen Verfahren der Behandlung literarischer Texte zum wohl bekannten Repertoire des Fremdsprachenlehrers gehören. Die Klassifizierung von Chansons könnte auch in einer Neuauflage erneuert oder dynamisiert werden, denn in Schülerohren klingt ein Satz wie „Eine detaillierte Übersicht zu neueren Tendenzen liefern außerdem Klinner/Houbette (1997)“ (221) mit Blick auf die Jahreszahl ironisch. Die darauffolgende Übersicht „Parlez chanson! – Möglichkeiten der Chansonbehandlung“ (222) bietet dann allerdings wieder eine gute Übersicht zum unterrichtlichen Umgang mit Musikstücken, die auch das Repertoire des erfahrenen Lehrenden immer wieder auffrischen kann. Ähnliches gilt für die folgenden Kapitel zum Einsatz von Film und Video im Unterricht, wo sich in den praktisch angelegten Übersichten mit Möglichkeiten vor, während und nach dem Abspielen die gesamte Zielgruppe von Lesern, die Nieweler in seinem Vorwort nennt, Anregungen für die unterrichtliche Praxis holen kann. In Bezug auf den Bereich Landeskunde (vgl. 232) nimmt „Fachdidaktik Französisch“ eine grundlegende Einordnung vor über „Historisch-geografische und alltagsbezogene Landeskunde“, „Landeskunde im Kontext von Kulturkunde und Kulturwissenschaft“, „Leitziel: interkulturelle Handlungsfähigkeit“ und Schüleraustausch. Dabei beschreibt Mitautor Mertens Landeskunde nicht in Bezug auf die unterrichtliche Vorbereitung, sondern stellt dar, wo sich im schulischen und außerschulischen Kontext überall Landeskunde befindet bzw. „implizit“ ist (vgl. 234). Insgesamt ist dieser Abschnitt zu knapp ausgefallen.

Bei der „Planung und Organisation von Unterricht“ (ab 246) stellen Grünewald/Lusar die „Planung von Einzelstunden“ in der Buchabfolge vor die „Planung von Unterrichtsreihen“, und es fehlt eine dynamische Verknüpfung der beiden Unterkapitel, welche die Einbettung von Einzelstunden in ein Dossier entsprechend verdeutlicht bzw. ein Verweis auf die gesamte Komplexität der Anknüpfungsmöglichkeiten, wie er dann von Referendaren in Besuchsstunden oder in der 2. Staatsprüfung gefordert wird. Hier gelingt es Nieweler nicht, ausreichend darzustellen, was alles die Planung einer Unterrichtsreihe und einer Unterrichtsstunde ausmacht und worauf zu achten ist. Verglichen mit Ausführungen von Studienseminaren sind die Darstellungen eher oberflächlich. Sie werden jeweils auf ein bis zwei Seiten dargestellt, aber auch hier kann man die Reduktion verstehen, da es nicht Aufgabe einer allgemeinen, Basiswissen vermittelnden Fachdidaktik sein kann, die gesamte Komplexität von Unterrichtsvorbereitung zu umreißen. Es sollte allerdings gerade hier für Lehramtsstudierende und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst darauf verwiesen werden, dass die unterrichtliche Situationsvielfalt umfassender und facettenreicher ist, als hier dargestellt wird. „Fachdidaktik Französisch“ erweist sich an dieser Stelle eher als Theoriebuch denn als Praxisbuch, auch wenn im Anhang

der Versuch gemacht wird, die im Vorangegangenen beschriebenen Aspekte praktisch umzusetzen. Im letzten Kapitel 4 „Evaluation – Leistungsermittlung und Beurteilung“ ist das Autorenteam nach der theoretischen Darstellung der „Funktionen der Leistungsbeurteilung“ (257 ff.) mit allgemeiner Bejahung von Leistungsbeurteilungen bemüht, in Bezug auf die Bereiche „Auf dem Weg zur Selbstevaluation“, „Ermittlung mündlicher Leistungen“ und „Erstellen und Bewerten von Klassenarbeiten und Klausuren“ die Theorie mit der Praxis zu verknüpfen, um Szenen, wie die auf S. 272 dargestellte einer Elternsprechstunde, zu vermeiden. Die stete Beachtung der dargestellten Prinzipien ist auch für erfahrene Lehrende wichtig, damit die Erstellung von Klassenarbeiten und Klausuren einer tatsächlichen Überprüfung des Lernfortschritts gerecht wird. Eine gute Hilfe für alle Lehrpersonen ist die „Checkliste für Klassenarbeiten“ am Ende auf S. 278. Nach der Leistungsbeurteilung ist vor der Leistungsbeurteilung sagt sich auch das Autorenteam um Andreas Nieweler. Auf die Erstellung von Klassenarbeiten folgt ein Kapitel zum Umgang mit Fehlern. Die Darstellung ist in kurzen Absätzen gehalten, und manches in diesem wichtigen Kapitel wird nicht in genügender Vertiefung dargestellt und begründet. So bleibt Nieweler z.B. ein konkretes Beispiel zu Korrekturen „kompetenzorientiert gestalten“ (281) schuldig oder nennt die Einbeziehung von Fehlerindices „pseudoobjektiv“ (282), ohne zu erklären, warum. Hier würde man sich wie auch an anderen Stellen im Buch Begründungen wünschen, wenn man eventuell anderer Ansicht ist. Die Erklärung von Korrekturzeichen erlangt ihre Wichtigkeit aus der These, dass Fehlerkorrektur in jedem Fall im Rahmen von Kategorisierungen stattfinden sollte. Insgesamt gliedert sich das Kapitel in die Themen „Fehlerursachen“, „Fehlerkorrektur“ (im Schriftlichen sowie im Mündlichen), „Fehler vermeiden“ und „Berichtigen von Fehlern nach schriftlichen Arbeiten“. Der erfahrene Lehrer wird hier nichts finden, was nicht schon bekannt ist, aber eine Auffrischung und stetige Vergegenwärtigung des Wissens kann nie schaden, zumal sich eine Reihe von nützlichen Aspekten finden, wie z.B. in der Zusammenstellung von „Möglichkeiten der Entwicklung einer Berichtigungskompetenz beim Lerner“ (292). Die letzten drei Unterkapitel zum Kapitel 4 beschäftigen sich mit Portfolioarbeit, hier insbesondere mit dem Europäischen Portfolio der Sprachen, mit Facharbeiten und besonderen Lernleistungen sowie mit den Sprachzertifikaten DELF und DALF. „Fachdidaktik Französisch“ beschreibt die einzelnen Bereiche, setzt sich eher für eine Verwendung im Unterricht ein, anstatt Kritik zu üben und zeigt Möglichkeiten für eine Einbettung im Unterricht, wie z.B. ein „Terminraster“ für die Erstellung von Facharbeiten (299). Leider geht diese Fachdidaktik nicht auf die Kompetenzorientierung ein.

Der Begriff erscheint weder in der Gliederung noch im Sachregister. In dieser Tatsache liegt ein ganz wesentlicher Grund für eine notwendige, zeitnahe Überarbeitung oder Neufassung

der „Fachdidaktik Französisch“. Die beigelegte CD-ROM stellt zweifellos eine bis oben gefüllte Fundgrube für den Französischunterricht dar. Kritische Anmerkungen erscheinen dennoch angebracht: Sie betreffen zunächst die Anwendungsfreundlichkeit. Man muss schon über ein gehöriges Maß von Computeraffinität verfügen, um sie überhaupt nutzen zu können. Das geht überhaupt nur mit *winword*. Die in 2009 in gleicher Aufmachung erschienene Fachdidaktik Spanisch von Grünwald/Küster ist da wesentlich anwendungsfreundlicher konzipiert. Die Verknüpfung mit dem Buch ist bei Nieweler dennoch gegeben und nachvollziehbar. Die angebotenen Arbeitsblätter und Hörverstehensdokumente sind brauchbar, stellen aber auch keine besonderen Innovationen dar. Viele Arbeitsblätter basieren auf den bekannten Klett-Werken und Kopiervorlagen bzw. auf ausgewählten Inhalten des *Fremdsprachlichen Unterrichts Französisch* und anderer Printwerke, die ein interessierter Französischlehrer in seinen Regalen findet. Die CD-ROM enthält eine Vielzahl nützlicher und durchaus noch aktueller Anregungen zu den unterschiedlichen Themenbereichen der französischen Fachdidaktik. Gelegentlich drängt sich allerdings auch hier der Eindruck auf, mit den angebotenen Arbeitsmaterialien solle beim Nutzer die Lust am Erwerb weiterer Klett-Materialien geweckt werden. *Honi soit qui mal y pense*. Die Chansons sind unterrichtlich gut verwendbar, stoßen aber sicherlich nicht uneingeschränkt auf die Begeisterung unserer Schüler. Insgesamt ist die CD-ROM durchaus eine bereichernde Zugabe. Die Printversionen der Kopiervorlagen aus den einzelnen Verlagen sind jedoch im Alltag weniger praktikabel, sofern man solche Vorlagen überhaupt nutzen möchte. Zum Zeitpunkt des Erscheinens des Buches hat Nieweler mit der CD-ROM zumindest ein Zeichen gesetzt und Ansprüchen Genüge getan. Einen Standard hat er nicht präsentiert, wenn man die danach erschienenen von Eynar Leupold und Christiane Fäcke (2010) betrachtet, die ohne diese Zugabe auskommen. Bei Fäcke (2010) gibt es stattdessen gleich vorn im Buch den Hinweis auf eine Internetseite, auf der sich der Leser fachdidaktische Inhalte zum Buch ansehen und herunterladen kann. Das bringt dem Verlag sicherlich den Vorteil, dass die Inhalte im Gegensatz zur CD-ROM regelmäßig aktualisiert werden können.

Als Fazit lässt sich sagen, dass „Fachdidaktik Französisch“ den Lehrenden als wichtigstes Medium nicht aus den Augen verliert und eine Brücke schlägt zwischen der historischen Entwicklung der Didaktik zu modernen Erkenntnissen und Möglichkeiten im Unterricht, damit der Leser nachvollziehen kann, warum die Dinge heute so gesehen werden und was man aus der Vielfalt von Möglichkeiten wann auswählt. Der Leser soll gegebenenfalls erkennen, dass es lohnenswert ist, sich immer wieder auch als erfahrene Lehrkraft mit den verschiedenen Möglichkeiten, Unterricht zu gestalten, auseinanderzusetzen. Das Buch vermittelt einerseits einen guten Überblick über die Entwicklung von Französischunterricht und den Status Quo

zum Zeitpunkt der Publikation. Es kann aber auch als eben mal schnell verwendetes Nachschlage- oder Übersichtswerk gelten, was grafisch deutlich gemacht wird durch die aktive Randbenutzung, durch Tabellen und Zusammenfassungen in Kastenform, sodass man sowohl als Lehrender an Schule oder Hochschule wie auch als Studierender am Ende eines Semesters Fachdidaktik wesentliche Aspekte wiederholen und z.B. für eine anstehende Klausur wiederholen oder zügig wegweisende Zitate finden kann, beispielsweise für eine Seminararbeit. Gelegentlich werden in dieser Didaktik Inhalte in einem bestimmenden Stil dargeboten: Manches von dem, was Niewelers Autoren mit als auf der Hand liegend oder einleuchtend bezeichnen, erscheint dem erfahrenen Lehrenden sicherlich diskussionsbedürftig. Nicht immer wird diese Diskussion geführt oder werden Gründe für die geschilderte Offensichtlichkeit von etwas gegeben.

Die *Fachdidaktik Französisch* ist ein Buch, an dem sich vergleichbare messen müssen. Es bildet eine gute Grundlage und Übersicht für Studierende sowie für die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst einerseits und führt den erfahrenen Lehrer andererseits dazu, seine tägliche Arbeit zu hinterfragen und an der einen oder anderen Stelle immer wieder zu korrigieren. Das hat es mit anderen Fachdidaktiken gemein. Es hat aber neben Leupolds Didaktik, die wenige Monate zuvor erschien, eine richtungsweisende Funktion. Unüberschaubare Fülle wird geordnet, nach genannten praxisorientierten Kriterien gesichtet und übertragbar gemacht. Nach der Lektüre von Andreas Nieweler, „Fachdidaktik Französisch“ begreift man Fachdidaktik (wieder) als dynamischen Prozess. Manche Ausführungen etwa zur Sekundarstufe II oder zur Literaturbehandlung können als zu kurz betrachtet werden. Gerade die Auffüllung von Lücken könnte Thema von Fort- und Weiterbildungen sein. Die außerordentlich gründlich erstellte Basis ist da. Auf jeden Fall liefern die Autoren einen ganz wesentlichen Beitrag zu Erhalt und Ausbau der Position des Französischen im Fächerkanon des institutionellen Unterrichts.

6.6 Haß, Frank (Hrsg.) (2006): Fachdidaktik Englisch, Tradition – Innovation – Praxis

Frank Haß hat sich in vielen Bereichen des Englischunterrichts (vgl. 335) und der englischen Fachdidaktik einen bundesweiten Namen gemacht. Er darf bei seinen Lesern von einem hohen Bekanntheitsgrad ausgehen. Seine Erfahrung als Englischlehrer und als Ausbilder verdient in unserem Zusammenhang besondere Erwähnung. Seine Mitautoren Werner Kieweg, Andreas Müller-Hartmann, Margitta Kutý und Harald Weisshaar sind ebenfalls durch viele Veröffentlichungen ausgewiesene Experten auf dem Gebiet der Fachdidaktik. Auch sie verfügen über langjährige Praxis als Englischlehrer an verschiedenen Schulformen. Müller-Hartmann ist mit Schocker-von Dittfurth Verfasser der Englischdidaktik, die zwei Jahre vorher erschien.

Die Fachdidaktiken von Haß, Nieweler (Französisch) und Grünewald/Küster (Spanisch) verfügen über eine verlagsseitig abgestimmte Konzeption. Das Inhaltsverzeichnis bei Haß enthält 5 Hauptkapitel:

1. Grundlagen und Bezüge einer Fachdidaktik Englisch;
2. Englischunterricht als schulstufenübergreifendes und fächerverbindendes Kontinuum;
3. Ziele, Inhalte und Methoden des Englischunterrichts;
4. Methodische Entscheidungs- und Handlungsfelder,
5. Evaluation – Leistungsermittlung und Leistungsbeurteilung im Englischunterricht.

Diese Hauptkapitel gliedern sich in 32 Unterkapitel, denen wiederum 108 Abschnitte zugeordnet werden. Gemeinsamkeiten mit Nieweler sollen hier nur aufgezählt werden: kurzes Vorwort, wohl gefüllte Randspalten mit einer „Didaktik im Telegrammstil“ und Querverweisen (vgl. 8), über 40 Seiten Anhang mit identischer Reihenfolge der sieben Punkte, beigelegte DVD-Rom und 4 Mitautoren.

Im Vorwort betont Haß das Ziel seines Buches, die Qualität des Englischunterrichts durch eine professionelle Lehrerbildung zu verbessern. Zielgruppen sind zukünftige und aktuelle Unterrichtende. Auf der Rückseite wird das Buch als „besonders geeignet für jüngere Lehrerinnen und Lehrer sowie für Studium und Referendariat“ bezeichnet. Im Zentrum soll „das praktische Unterrichten in all seinen Facetten“ (8) stehen. Behandelt werden sollen – wie im Untertitel erwähnt – Traditionelles und Innovatives, wenn es für die Unterrichtspraxis relevant, umsetzbar und wirkungsvoll ist. Dauerbezugspunkt soll der GER bleiben. Im Satzfuss des

Vorwortes lädt Haß dazu ein, mit Herausgeber und Autoren über „guten‘ Englischunterricht“ (ibid.) zu diskutieren. Das ist sehr begrüßenswert, der Leser erfährt aber nicht, wie es geschehen soll!

Die Fragen im FAQ-Bereich betreffen in den beiden Didaktiken so unterschiedliche Themen, dass Fremdsprachenlehrern eine komplementäre Lektüre empfohlen werden kann. Hinweise auf einen erfolgreichen Englischunterricht heißen bei Haß *Golden Rules* (vgl. 299f.) und sind in englischer Sprache abgefasst. Sie stehen ein wenig isoliert vom Zusammenhang da. Von den 29 Empfehlungen beginnen 28 mit einem Imperativ. Nach der Lektüre des Buches die fachdidaktische oder allgemeindidaktische Begründung für die jeweilige „Anordnung“ zu finden – das wäre ein empfehlenswertes Thema für eine Fort-, eine Weiterbildung oder eine Fachkonferenz – und das in englischer Sprache! Für Berufserfahrene wäre es nicht schwer, die Zahl der Fragen und Regeln zu erweitern! FAQs und *Golden Rules* werden als „Grundüberzeugungen der Autoren“ (8) bezeichnet. In dem Abschnitt „Definition von Fachbegriffen“ zeigen die Fachdidaktik Französisch und die Fachdidaktik Englisch ebenfalls zahlreiche Gemeinsamkeiten: 66 Fachbegriffe werden in beiden Büchern definiert. Es gibt bei diesen Definitionen wortwörtliche Übereinstimmungen, leichte Änderungen in der Formulierung, Hinzufügungen und Kürzungen. Haß führt allerdings 32 Sachbegriffe an, die bei Nieweler nicht erscheinen. Umgedreht bleiben 19 Sachbegriffe, die man bei Nieweler findet, bei Haß unerwähnt. Oft ist dem Leser die Begründung für teilweise Umgestaltung, für (leichte) Umformulierung, für Auslassungen und Hinzufügungen unklar. Sie können nicht immer sprachspezifischer Natur sein. Das Ganze könnte Lehrer mit den Fächern Englisch und Französisch verwirren.

Bei der Durchsicht des Literaturverzeichnisses erscheint bemerkenswert: Es ist bei Haß (239 Titel) wesentlich kürzer als bei Nieweler (516 Titel). Haß selbst erscheint darin mit nur 2 Nennungen. Es werden 14 Hefte der Fachzeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* aufgeführt. Hinzu kommen 10 Artikel aus Einzelheften derselben Publikation. Sehr auffällig ist die große Zahl der im Klett-Verlag erschienen Veröffentlichungen (26). Lehrbücher anderer Verlage finden keine Erwähnung. Der Blick über den Zaun ist durch 37 englischsprachige Veröffentlichungen belegt. Allerdings nimmt nur eine Literaturangabe Bezug auf zu Entwicklungen der Französischdidaktik, und die geht auf das Jahr 1999 zurück (vgl. Reinfried 1999). Das 10-seitige Sachregister erleichtert schnelles Auffinden, Querlesen und Orientierung wesentlich.

Die *Fachdidaktik Englisch* ist vom Layout analog zu den Fachdidaktiken der Reihe gestaltet. Allerdings ist bei Haß Grün die bestimmende Ergänzungsfarbe. In den grünen Merkkästen, auf deren Vermittlungseffizienz der Herausgeber und seine Mitautoren in weitaus höherem Maß setzten als Nieweler (295 : 99), sind z.B. enthalten: Unterrichtsprinzipien, Hervorhebungen, Aufzählungen, methodische Varianten, Redewendungen, Beispiele, Gegenüberstellungen von Positiva und Negativa, Auswahlkriterien, Checklisten, Internetadressen, Tipps und Hilfen. Einige sind in englischer Sprache abgefasst. Die grafischen Darstellungen überzeugen durch Übersichtlichkeit und Auflockerung.

Im ersten Kapitel soll der Leser ein Grundlagenwissen zur Bewältigung seiner komplexen Tätigkeit erhalten. Es bezieht sich auf Fachbegriffe, die Entwicklung der englischen Fachdidaktik von den Anfängen bis zur Gegenwart und Grundprinzipien aktuellen Englischunterrichts. Die drei Bereiche werden im Überblick und nachvollziehbar miteinander verknüpft dargestellt. Die Informationsdichte der ersten 6 Seiten ist allerdings hoch. Sie kann Mehrfachlektüre und Lesemotivation erfordern. Die Vielzahl der Begriffe, die der „wichtigsten Bezugfelder“ (vgl. 11) in einer Kurzdarstellung, fordert den Leser heraus. Dabei teilen die Autoren einschränkend mit, dass sie auf allgemeine Didaktik und Schulpädagogik nicht eingehen können (vgl. 11). Ein im Hinblick auf das Kommende beruhigendes und motivierendes Fazit für angehende oder zukünftige Lehrer wäre an dieser Stelle vorstellbar gewesen. Eine skeptische Erwartungshaltung des Lesers gegenüber dem Folgenden ist denkbar. Im weiteren Verlauf – auch das ist ein Proprium – folgt das Buch den einzelnen Abschnitten des Englischunterrichts von der Grundschule bis zum Abitur. Beim Grundschulunterricht werden die in Deutschland favorisierten Modelle mit zahlreichen Anregungen präsentiert. Die grünen Kästen enthalten hier in englischer Sprache Themen, Aktivitäten und Arbeitsanweisungen. Beispielhaft erwähnt wird das Lehrwerk *Colour Land* aus dem eigenen Verlag. Insgesamt enthält dieser Abschnitt einen guten Überblick über den frühen Englischunterricht in seiner Methodenvielfalt und eine Gegenüberstellung von Prinzipien in der Primar- und der Sekundarstufe. Von beidem sollten vor allem Lehrer der Klassen 5 Kenntnis haben. Länderspezifisches wird dargestellt und miteinander verglichen. Forschungsbedarf wie z. B. auf dem Gebiet der Kognition, der Selbstevaluation, der Notengebung und der Abschlussprofile wird deutlich benannt.

Ein Positivum dieser Fachdidaktik ist der Fokus auf der Kontinuität des Unterrichts. Der Weg von der Primar- zur Sekundarstufe verlangt nach einem adäquaten Übergang. Den beschreibt das zweite Kapitel gerecht: Was sollte bleiben, was positiv verändert werden? Antworten findet man auf diese Fragen in Übersichten der grünen Merkkästen (vgl. 34). Englischsprachige Anregungen, Beispiele und Aufzählungen sind kursiv gedruckt. Erfolgreichem Sprachunter-

richt außerordentlich dienlich ist die Auflistung von auszubauenden Kernkompetenzen (vgl. 35f.). Es sind gerade diese theoriebasierten Abschnitte mit deutlicher praktischer Ausrichtung, die diese Didaktik unentbehrlich machen. Leider münden die Ausführungen wiederum in Empfehlungen für ein Lehrwerk und eine CD aus dem eigenen Verlag. Für den Umgang mit Heterogenität gibt es eine Aufzählung von Verfahren, auf die zumeist später noch eingegangen wird. Als Grundlage erfolgreichen Englischunterrichts werden „Desiderata“ (vgl. 38) aufgezählt, die zugleich traditionsverhaftet und aktuell sind. Als Voraussetzung für erfolgreiche Übergangs-Bemühungen wird völlig zu Recht die Kooperation der Kollegen verschiedener Schulformen genannt. Die aufgelisteten möglichen Formen (ibid.) können zur Dauerlektüre, als Grundlage für Fachkonferenzen empfohlen und auf andere Bereiche unterrichtlichen Tuns übertragen werden. Die folgende Beschreibung der Schularten kommt schnell vom Allgemeinen zu Grundprinzipien des Unterrichts auf der Sekundarstufe I. Motivation, Methodenvielfalt und Abwechslung, Einsprachigkeit, Entwicklung der Fertigkeiten, wachsender Anspruch, Strategien, Fehlerbehandlung und Lehrwerk – diese Themen werden kurz, realistisch und inhaltlich durch Anregungen und Warnungen praxisnah behandelt. Der Englischunterricht der Sekundarstufe II wird aus Schüler- und aus Lehrersicht prägnant skizziert. Bei – aus praktischer Erfahrungssicht – sehr hochgesteckten Zielen (vgl. 48) ist Zusammenarbeit mit Kollegen, auch Vertretern anderer Fächer, für aktuelle Fremdsprachenlehrer auch im Sinne der Gestaltungsfreiheit unabdingbar. Die Präsentation des GER mit Fokus auf Entstehung, Zielsetzung, Grundlagen- und Anstoßfunktion, auf seine Rolle als „Bezugsgröße“ (53) erfolgt außerordentlich übersichtlich auf 8 Seiten (vgl. Königs 2008: 8). Gerade hier erweisen sich die Aufzählungen in Merkkästen aus mnemotechnischer Sicht als besondere Hilfe. Auch die Ausführungen über einheitliche Prüfungsanforderungen und die Entwicklung von Lehrplan und Curriculararbeit sollte in der Tat „Teil der professionellen Kompetenz eines jeden Englischlehrers“ (57) sein. Der strukturierten Übersicht über die Vielfalt von Konzepten, ihren Möglichkeiten und ihren Schwierigkeiten dienen die Kapitel über fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden Unterricht und bilingualen Sachfachunterricht. Das Thema Erwachsenenunterricht in der Fremdsprache beschränkt sich auf generelle Empfehlungen zur Durchführung. Es bietet Gelegenheit, 3 Lehrerbände zu Lehrwerken des eigenen Verlages zu empfehlen.

Das dritte Kapitel „Ziele, Inhalte und Methoden des Englischunterrichts“ ist mit 116 Seiten das umfassendste (vgl. 69-183). Zunächst wird Grundsätzliches zum aktuellen Fremdsprachenunterricht vermittelt. Über das durch eigene Schulzeit erfahrene ist darüber hinausgehendes Wissen für den Einstieg nicht erforderlich. Der zu begehende Weg ist gut aufbereitet. Hier wird die Didaktik ihrer Einführungsfunktion voll gerecht. Der Übergang von Theorie zur Pra-

xis ist fließend. So folgen z.B. beim Hör- und Hör-/Sehverstehen und beim Lesen der grundlegenden und verständlichen Darstellung von psycholinguistischen Grundlagen das Umschalten auf erfolgreiche Unterrichtsgestaltung mit Reihen von ausgewählten Lehrer- und Schüleraktivitäten, Beispielen und differenzierenden Messverfahren für den mündlichen und schriftlichen Bereich, zu denen auch das *summary* gehört. Ausführungen zur Nutzung der Neuen Medien sind unter dem Aspekt des zeitlichen Abstandes kritisch zu sichten. Begründungen für den Einsatz (vgl. 81f.) und Hinweise auf „medienadäquate Arbeitsweisen“ (82) haben Bestand. Absolut zum professionellen Wissen eines Fremdsprachenlehrers gehört die Darstellung von 11 Lesearten (vgl. 85ff.). Die klare Zielsetzung ist, die Quantität des Leseunterrichts zu reduzieren, die Qualität aber auf professionelle Art zu verbessern. Vielfältiges Angebot statt Rezeptologie – das gilt auch für Schulung bzw. Übung und Überprüfung beim Lesen. Die Möglichkeit, mit Texten im Unterricht zu spielen, erhält der Leser anhand von 8 erprobten Beispielen. Für die variable Umsetzung sehr gut verwendbar ist die Kategorisierung von Formen der Überprüfung. Die Autoren liefern ein Plädoyer für die deutliche Aufwertung des Mündlichen im Fremdsprachenunterricht. Aufgabe des Unterrichtenden ist das Generieren von sprachlichen Äußerungen in natürlichen Sprechsituationen. Die Kritik am bestehenden Unterricht ist deutlich. Die Autoren beklagen das Ignorieren der „einschlägigen psycholinguistischen Erkenntnisse“ (92). Es wird eine Übersicht über „Parameter einer genuinen Sprechsituation“ geboten, die dem Unterrichtenden als Kontextualisierbarkeitsprobe von unterrichtlich verwendeten Sätzen dienen kann. Lehrer mit langer Berufserfahrung erinnern sich an genau diesen Begriff aus einem Aufsatz von R. M. Müller aus dem Jahre 1970! Es geht für den Lehrer darum, Situationen zu imaginieren, in denen bestimmte Äußerungen authentisch erscheinen. Müller forderte: „Das Üben von Kontextualisierung sollte Bestandteil der Sprachlehrerbildung sein.“ (Müller 1970: 242). Der Begriff Kontextualisierbarkeitsprobe wird später noch einmal zu einem Vergleich herangezogen (vgl. 181). Leider fehlt in der Fachdidaktik der Hinweis auf die Vorbereitung und Erleichterung von Transfer durch kontextbezogene Aussagen mit deutlicher Sprechabsicht in wechselnden Situationen. Der Begriff Transfer wird erst später aufgegriffen und an einem Beispiel erläutert (vgl. 174f.). Die auf Unterrichtsbesuchen basierende Kritik des Autorenteam ist deutlich. Ihrer Meinung nach hat die Vernachlässigung psycholinguistischer Forschungsergebnisse Konsequenzen: „Der Unterricht verläuft überwiegend textgetragen, entkörper, emotionslos und sprachsystemorientiert“ (94). In mündlichen Aufgaben ohne Kontextbezug fehle oft der „Ernstcharakter“ (95). Die Aufnahme psycholinguistischer und sprechpsychologischer Erkenntnisse wird in hohem Maße durch den Einbezug von Beispielen aus dem sprachlichen Alltag erleichtert. Der Klage über vernachlässigte

Mündlichkeit folgt die Forderung nach mehr Schülersprechzeit. Hinsichtlich des deutlich größeren Einbezugs in die Benotung werden Forschungsanstöße gegeben. Es folgen Zielvorstellungen im Bereich des Mündlichen von der Primarstufe bis zum Abitur. Konsequenterweise werden nun unterrichtserprobte Übungsformen und Techniken zur Erhöhung der Sprechzeit der Schüler genannt, und es werden Wege zur außerordentlich wichtigen „kontextintensiven“ (101) Schulung von Aussprache und Intonation beschrieben. Fachdidaktische Begründungen für notwendige Veränderungen finden sich in Merkkästen. Alles erfährt eine Eingrenzung in den Rahmen des schulisch Möglichen. Anmerkungen über Ausspracheschulungen mit Computerprogrammen bedürfen der Aktualisierung. Die abschließenden Kurzhinweise beziehen sich auf Evaluation. Auffällig ist, dass auch im Bereich des Schreibens tradierte Übungsformen wie z.B. Abschreiben eine Renaissance erfahren (vgl. 104ff.). Kreativität findet im Rahmen der praxisbereichernden Vielzahl von „geeigneten Textsorten“ (S. 105) gebührende Beachtung. Die zahlreichen und sehr variablen Vorschläge zur Umsetzung sind immer einem zentralen Begriff zugeordnet. So werden im Bereich der Rechtschreibfertigkeiten in der Sekundarstufe I auf engem Raum über 20 gut verwendbare Übungsformen aufgeführt, ergänzt durch durchführungsspezifische Details (vgl. 108f.). Die Empfehlungen folgen wiederum dem Stufenverlauf des Englischunterrichtes. Englischsprachige Hinführungen zum Verfassen unterschiedlicher Textsorten erhöhen den Wert für die Unterrichtspraxis. Auf den GER ausgerichtete Evaluierungskriterien (109ff.) für schriftliche Leistungen können sehr hilfreich sein. Der Praktiker wäre allerdings dankbar für eine korrigierte Arbeit als exemplarische Vorlage. So bleibt es eine Aufgabe für die Fachkonferenz, für stufenspezifische Beispiele dieser Art als Modelle für Berufseinsteiger und als Bezugsmöglichkeit für erfahrene Praktiker zu sorgen. Die Veröffentlichung korrigierter und benoteter Klausuren scheut die fremdsprachliche Fachdidaktik offensichtlich immer noch. Die Ausführungen über Sprachmittlung sind sehr allgemein gehalten (vgl. 112f.). An den außerordentlich praxisorientierten Teil „Der Erwerb der sprachlichen Mittel“ geht der Leser mit einer großen Erwartungshaltung. FAQs von Lernern und Unterrichtenden werden beim Wortschatz als Einstiegsmöglichkeit genutzt. Wortbeispiele demonstrieren die Komplexität. Hinsichtlich von Erwerb, Speicherung und „Abrufbarkeit“ (116) sind die Formulierungen sehr vorsichtig, was auf einen weiterhin großen Forschungsbedarf hindeutet. Kodierungsmöglichkeiten und Ordnungskriterien werden sehr zahlreich aufgelistet. Die Eröffnung der Spektren gibt Unterrichtenden umfassende und horizont-erweiternde theoretische Anregungen zur unterrichtspraktischen Erprobung. Nach Grundprinzipien werden 14 Semantisierungstechniken mit Beispielen vorgelegt. Sie richten sich vor allem an Studenten und Berufseinsteiger. Erfahrenen Praktikern sollten sie unbedingt bekannt

sein. Lektüre in Abständen kann aber routinebedingte, unreflektierte oder veraltete Einseitigkeit verhindern. Allerdings sollten die englischen Fachbegriffe für z.B. Paraphrase, Synonym, Antonym, Ableitung, Oberbegriff, die hier leider fehlen, den Schülern frühzeitig geläufig sein. Mnemotechniken meist bekannter Art werden aufgelistet. Erwähnenswert wäre hier allerdings das Grundprinzip: Aufwand und Ergebnis sollten in einem gesunden Verhältnis stehen. Hilfreich ist die Kategorisierung der Spiele bei der Wortschatzarbeit, absolut bereichernd die Aufzählung multipler Überprüfungsverfahren, die das höchst umstrittene Abfragen von Wortgleichungen ablösen soll. Welche Vorgehensweisen sind veraltet? Welcher Aktualisierung bedürfen sie bei einem neuen Grammatikverständnis? Das sind die zentralen Fragen der Grammatikarbeit, bei der zunächst didaktische und methodische Grundfragen der aspektreichen Vorbereitung einer Stunde behandelt werden. Sprachbewusstsein, Interaktion statt Deduktion, Kognition, Kontextualisierung, Handlungsorientierung – diese Fachbegriffe werden mit Ziel der Findung von Regelhaftigkeiten und der korrekten Verwendung behandelt. Auf manche Fragen gibt es noch keine definitive Antwort. Präsentiert werden oft mit Medieneinsatz verbundene Verfahren, die nach Aussage der Autoren Erfolg versprechen oder sich (bestens) bewährt haben (131f.). Ein wissenschaftlicher Nachweis wird nicht erbracht. Dass Kontextualisierung nicht immer möglich oder zielführend ist, belegt die Übersicht auf Seite 136. Sie steht ein wenig im Gegensatz zum Folgenden. Bezüglich der Überprüfung beschränkt man sich auf Kurzhinweise.

Unter den Bezugswissenschaften besonders hervorgehoben werden Erkenntnisse der Pragmalinguistik und ihre Auswirkung auf den Fremdsprachenunterricht. Die Beschreibung der „repräsentativen“ (S. 137) Konsequenzen der kommunikativen Wende für den Englischunterricht ist detailliert. Der Weg zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz wird in Anlehnung an Byram (1997) und mithilfe von Verfahren zur Öffnung gegenüber anderen Kulturen beschrieben. In diesem Kapitel zeigt sich, dass Zusammenfassungen am Ende der Memorisierung von Ergebnissen sehr dienlich gewesen wären. Ausführungen zur Behandlung literarischer Texte konzentrieren sich auf „die am häufigsten behandelten“ (148) Gattungen: Kurzgeschichte und Ganzschrift. Grundsätzliche Fragen, die sich der Lehrende vor der Lektüre stellen muss, werden ebenso genannt wie Behandlungsverfahren mit Vor- und Nachteilen. Der bewährte Dreischritt (*pre-reading, while-reading, post-reading activities*) findet auch hier bei der kurzen Vorstellung denkbarer Vorgehensweisen Anwendung. Der Ablauf einer „typische(n) Unterrichtsstunde“ (153) im Rahmen der Ganzschriftbehandlung wird im Überblick beschrieben. Der Einsatz von Filmen und Songs wird unter Abwägung von Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Fragestellungen an den Unterrichtenden (vgl. 156) behandelt. Die Empfehlung

einer Veröffentlichung des eigenen Verlages darf nicht fehlen (157). Wesentliche neue Erkenntnisse enthalten diese Abschnitte nicht. Ist mein Literaturunterricht aktuell auch im Sinne der Erkenntnisse der Literaturwissenschaft? Die Frage kann der Praktiker anhand von Kriterien beantworten, die sich auf Leserzentrierung, Leseverfahren, neue Lehrerrolle, kreative Sprachproduktion, interkulturelles Lernen und ein wesentlich erweitertes Textangebot beziehen. Gerade auf diesem Gebiet hat sich in den letzten Jahrzehnten ein Wandel vollzogen, den diese Didaktik in der Bedeutung für die unterrichtliche Praxis so beschreibt, dass Unterrichtsmotivation der Lehrenden durch die neuen Spielräume entsteht. Möglichkeiten des Umgangs mit Texten auch in Lehrwerken werden in Bezug auf die entsprechenden Fertigkeiten englischsprachig aufgelistet (163f.). Eine detaillierte Kriterienliste erhält der Unterrichtende für die Überprüfung der Eignung von Texten.

Ein erfolgreicher Lehrer macht sich überflüssig. Ein wesentlicher Beitrag dazu ist die Entwicklung von Methodenkompetenz beim Schüler. Die Autoren wagen die Typologie der für den Englischunterricht wichtigsten Lernstrategien in einem Schaubild (170). Der Abschnitt liefert Lehrenden und Lernenden begriffliche Klarstellung, spezifische Arbeitshinweise zur Eigentätigkeit und reicht weit über das Fach hinaus. Manches klingt nach einer unterrichtlichen Anleitung durch sehr Erfahrene, ein Eindruck, der durch Merksätze verstärkt wird. Generell werden Strategien im Vergleich mit anderen Didaktiken hier sehr ausführlich behandelt. Dasselbe gilt für den Bereich der Motivation, die besonders unter dem Aspekt der Schülerorientierung gesehen wird und in 10 englischen Geboten zur Schülermotivation im Englischunterricht mündet (vgl. 192), die anspruchsvolle Ziele enthalten. Von den Vorschlägen zur Gestaltung der Lernorte Klasse, Schulbibliothek, Computerraum kann sicher einiges übernommen werden. Anderes bedarf zeitgemäßer Änderung oder Ergänzung. Es fehlen deutliche Hinweise zum Erhalt, zur Pflege des Vorhandenen. Erfreulich ist die Auflistung von fremdsprachlichen Lernchancen und Betätigungsfeldern außerhalb der Schule.

Der Leser wird zuweilen eng geführt. So erhält er einen Monatsplan zur Vorbereitung eines Austausches (vgl. 198f.). Manche Ausführung wie z.B. zur häuslichen Arbeit ist fachübergreifend und sehr allgemein (vgl. 198ff.). „In den nachfolgenden Kapiteln finden sich sowohl **„geschlossene“** als auch **„offene Unterrichtsformen“** [Hervorhebungen im Original] mit all ihren Merkmalen, Vorzügen und Grenzen“ (201). Diese strukturierende Ankündigung zu Beginn des Kapitels über Lehr- und Lernverfahren wird mit historischen Bezügen voll eingehalten. Es werden nach einer begrifflichen Klärung Grundkenntnisse über geschlossene und offene Unterrichtsformen vermittelt. „Jede Unterrichtsform hat ihre Berechtigung in einem modernen Lehr- und Lernprozess“ (201). Der Reihe nach werden von den geschlossenen Formen

behandelt: Darbietender Unterricht, aufgabenorientierter Unterricht, erarbeitender Unterricht und von dem offenen Lernen an Stationen, Freiarbeit, Wochenplanarbeit und Projektarbeit. Merkmale, Zielsetzungen, Instrumentarien, Vorzüge und Nachteile werden aus Schüler- und Lehrersicht analysiert und evaluiert. Dem Unterrichtenden werden wiederum englischsprachige Tipps für die Bewältigung schwieriger Unterrichtssituationen an die Hand gegeben (vgl. 209). Er erhält Anregungen, und er erspart sich das Suchen nach authentischem und situationsadäquatem Sprachmaterial. Die hilfreichen weiteren Durchführungstipps zur Steigerung der Effektivität (vgl. 213ff.) sind detailliert, mit Beispielen versehen und können die Bereitschaft zur Erprobung seitens der Unterrichtenden deutlich erhöhen. Eine Kurzvorstellung alternativer Methoden rundet das Kapitel ab. Ansatzweise werden Arbeitsmittel und Medien beschrieben (vgl. 229ff.) und durch erfahrungsbasierte Tipps und Grundsätze ergänzt. Diese Ausführungen sind vor allem an „Einsteigerlehrer“ (240) gerichtet.

Etwas überraschend platziert ist das Kapitel über Lehrwerke im Zusammenhang mit dem Medienverbund. Für Fachkonferenzen von besonderer Bedeutung ist der übersichtliche 10 Punkte umfassende Kriterienkatalog zur Auswahl eines Lehrwerkes (vgl. 244), der als professionelle Diskussionsgrundlage dienen kann. Folgt man als Unterrichtender angesichts zunehmender Heterogenität der Schüler Comenius' „Gleichschrittigkeit“ (250) oder Freinets „Liberalität“ (ibid.)? – dieser Frage gehen die Autoren auf der Suche nach gutem (Englisch-) Unterricht nach. Sie sehen Heterogenität als Chance. Auf der Grundlage von „Unterrichtsbeobachtungen [...], Statistiken, Berichte(n) und Forschungsergebnisse(n)“ (249) fordern sie zusammenfassend: „Ein guter Englischunterricht muss daher eine Vielzahl verschiedenster selbsttätiger Orientierungs- und Lernprozesse ermöglichen“ (250). Auf dem Weg zu Differenzierung und Individualisierung als dem „tragenden Prinzip des Englischunterrichts“ (251) werden zielorientierte Einzelschritte nachvollziehbar aufgeführt. Traditioneller wird mit dem an neuen Prinzipien orientiertem Unterricht im Vergleich mit klarem Vorteil für den letzteren evaluiert, wobei auch Konsequenzen bezüglich Lehrerrolle, Raumgestaltung, Bewertung in knapper Form angesprochen werden.

Im für die Praxis außerordentlich wichtigen Teil *Planung und Organisation von Unterricht* (vgl. 258ff.) ist in der Tat das Meiste „sehr pragmatisch ausgewählt“ (258) und auf die Einzelstunde fokussiert. Die anleitende und präventive Hinführung zur Unterrichtsplanung und zum Unterrichtsentwurf in Form eines außerordentlich ausführlichen Fragenkatalogs (3 Seiten!) richtet sich vor allem an Einsteiger (vgl. 258ff.). Lehrerausbildern können sie als Grundlagen für die Mitschrift bei einem Unterrichtsbesuch dienen. Man findet sogar ein Angebot von sprachlichen Mitteln zu nicht mehr aktuellen Lernzielformulierungen (vgl. 259). Ganz offen-

sichtlich stammen die Ausführungen aus der Feder von erfahrenen Unterrichtsbeobachtern. Bei der Vielfalt der Fragen kommt es auf zielgerichtete Selektion für die bestimmte Stunde an. Allerdings sind die Lehrprobenentwürfe vom Umfang her zu knapp angelegt! Nur 3 Seiten für die „Langfassung“? – da hat die Praxis wesentlich umfangreicheres gezeigt. Allerdings können die Anleitungen als Diskussionsgrundlage unter Ausbildern an Seminaren dienen, die sich in Abständen dieses Themas annehmen sollten. Hausaufgaben, die immer wieder im Fließtext erwähnt werden, widmen die Autoren noch ein Unterkapitel, das sich auf grundsätzliche fächerübergreifende Aspekte und Warntafeln konzentriert. Die Nachbereitung einer Stunde kommt eindeutig zu kurz (vgl. 266). Aus der Sicht des erfahrenen Praktikers verdient sie wesentlich mehr Aufmerksamkeit, als sie im Unterrichtsalltag erfährt. Leistungsermittlung und Leistungsbeurteilung sind in der Schule omnipräsent und werden höchst unterschiedlich von Lehrern angewandt. Dieser Erkenntnis widmen die Autoren das Schlusskapitel. Bezüglich der Leistungsbeurteilung werden Begriff, Funktionen, Schwächen, Verantwortung des Lehrers vorbereitend auf das extrem wichtige Thema der Leistungsermittlung durch Fließtext und Merkkästen vorbereitet. Aspekte sind hier Verfahren, Gütekriterien, Trends Testgestaltung mit Vor- und Nachteilen, verbleibende Fragen und Eignung der Aufgabentypen mit Beispielen. Das Allgemeine mündet in das Spezifische: Testen im Englischunterricht. Mögliche Schnellinformation durch den mit Fachtermini versehenen Überblick, Übersichtlichkeit durch Gegenüberstellung – das sind für Praktiker Positiva des Abschnittes. Sinnvolle Variation durch vielseitiges und gut strukturiertes und nach Komplexität gestaffeltes Angebot wird dem Leser auch hier ermöglicht. Tradierte Verfahren wie die Ermittlung des Fehlerquotienten und sein Stellenwert bei der Notenfindung bei komplexen Aufgaben kommen auf den Prüfstand. Verfahren aus der angelsächsischen Testkultur werden genauso vorgeführt wie von dem GER abgeleitete Beurteilungsmöglichkeiten. Der Praktiker vermisst hier Durchführungsbeispiele mit begründeter Notenfindung nach ausgefüllten Bewertungsrastern. Das würde kritische Vergleiche unter dem Kriterium der Nachvollziehbarkeit erleichtern. Kurz ist die Information über den „Paradigmenwechsel bei der Fehlerbetrachtung“ (280). Über Portfolio erfahren Unterrichtende an die Schüler zu Vermittelndes. Begrüßenswert aus praktischer Sicht ist wiederum, dass Elemente sachlich vorgestellt und Vorteile und Gefahren bei der Anwendung Erwähnung finden und dass gezeigt wird, wie Selbst- und Fremdbeurteilung verknüpft werden können. Erfahrungsberichte können noch nicht geliefert werden. Die Didaktik hebt abschließend auf die internationale Ebene ab und endet mit der Präsentation von englischen Fremdsprachenzertifikaten mit der Angabe von Internetadressen und unter Zuordnung auf die jeweilige Schulform.

„*Seek and you shall find*“ – das könnte aus unterrichtspraktischer Sicht das Motto der beiliegenden DVD-Rom sein. Das Angebot für den Unterrichtsalltag von der Grundschule bis zum Abitur ist außergewöhnlich umfangreich und vielfältig. Insgesamt lassen sich von der DVD-Rom 76 Word-Dateien unterschiedlichen Umfangs öffnen. Wie könnte die Umsetzung des angebotenen Materials unter fachdidaktischen Bezügen aussehen? Welcher erfahrungsbasierenden Hinweise bedarf es? Welche Unterrichtsbeispiele sind angebracht? Das sind zentrale Fragen der Verfasser. Natürlich hätte man die meisten Dateien auch in der Druck-Ausgabe unterbringen können, da sie weder interaktive Inhalte noch Zugang zu weiterführenden Quellen wie Internet-Seiten oder – abgesehen von zwei Ausnahmen – zu Anwendungen enthalten. Oft handelt es sich um gescannte Seiten aus anderen Werken. Sicherlich sind viele Materialien gut im Unterricht einsetzbar. Anregend und motivierend zugleich sind die Behandlung sehr unterschiedlicher Textsorten und Medien und das weit abgesteckte schüler- und lehrerorientierte Spektrum von Aspekten zeitgemäßen Englischunterrichts. Es beginnt im spielerischen Bereich (Bastelanleitungen), reicht über Beispiele und Hilfestellungen für bestimmte Methoden und Arbeitstechniken bis hin zu Auswahlkriterien für Lehrwerke und Anleitungen zur Evaluation des Unterrichts. Einige Materialien kann man direkt als Kopiervorlage nutzen. Die parallele Nutzung des Buches ist nicht unabdingbar, aber in den meisten Fällen doch empfehlenswert. In der Didaktik selbst wird am Seitenrand neben dem Fließtext auf das zugeordnete Material auf der DVD-Rom hingewiesen. Letztere verweist ebenfalls im Namen der jeweiligen Datei auf das Bezugskapitel. Erwähnenswert sind Anleitungen, die z. T. über den Englischunterricht hinausführen wie: Empfehlungen wie Gestaltung des Klassenraumes, Tipps für Eltern, Checklisten für Studienfahrten, Aspekte häuslichen Lernens, Beispiele für Klassenarbeiten, Prüfungsvorbereitung, Aufbau der Klassenbibliothek und Verhaltensregeln. Sehr hilfreich für den Praktiker sind in englischer Sprache abgefasste Abschnitte zur Einführung, Impulsgebung und Bearbeitung. Der darin enthaltene Wortschatz sollte – im unterrichtspraktischen Rückblick gesehen – zum jederzeit abrufbaren Instrumentarium der Lehrkraft gehören. Bei dem lobenswerten Angebot ist festzuhalten: Angesichts der Positiva wie Zeitersparnis und fachspezifischer Erweiterung dürfen kritische Reflexion und professionelle Komposition nicht aus den Augen verloren werden. Mitschnitte von Unterrichtsstunden sind auf der DVD-Rom nicht enthalten. Das dürfte damit zusammenhängen, dass die aller Orten geforderte Anonymität dem entgegensteht. Empfehlenswert für Nutzer ist es, sich einen Überblick über die DVD-Rom auch unter Zuhilfenahme der Inhaltsübersicht (vgl. 315f.) zu verschaffen und Auswahlkompetenz zu entwickeln, die schnell gezielten Zugriff ermöglicht. Es bedarf also einer Einarbeitungsphase. Kritisch anzumerken ist die einseitige Ausrichtung bei Lehrwerken und an-

deren Unterrichtsmaterialien auf das eigene Verlagshaus. Diese grenzt zuweilen an die Präsentation des Produktangebotes.

Computertechnisches darf nicht unerwähnt bleiben: Beim ersten Versuch, eine Datei zu öffnen, kann die Meldung auftauchen, dass das Word-Programm nicht zu öffnen sei. In diesem Fall muss der Nutzer selbst den Speicherort des Programms anzeigen, damit die Dateien geöffnet werden können. Dazu sind besondere Kenntnisse erforderlich. Ansonsten lassen sich die Dateien mit Einfachklick auf das Kapitel im Feld „Kapitel“ und Doppelklick auf die jeweilige Datei „Bezugskapitel / Thema“ öffnen. Es handelt sich jeweils um Word-Dateien. Das dazugehörige Programm ist ein Standardprogramm, das den Nutzer nicht vor unüberwindliche Schwierigkeiten stellen sollte. Einige Dateien enthalten weiterführende Links, wie z.B. Datei Nr. 14. Beim Klick auf den farblich markierten Link und gedrückter *Strg*-Taste öffnet sich ein Video. Hierzu ist ein Programm erforderlich, das Audio- und Video-Dateien öffnen kann wie z.B. der Windows Media Player, der Quick Time Player oder vergleichbare. In einigen Fällen ist das DVD- Rom-Material umfangreicher als das Bezugskapitel im Buch. Die Verbindung zu den Zusatzmaterialien ist also gegeben, unabhängig davon, ob es sich um ein Beispiel oder eine thematische Vertiefung handelt. Ein Problem stellt sich offensichtlich: Die Inhalte lassen sich vom Herausgeber nicht aktualisieren. Es handelt sich um Dateien, auf die er nicht mehr zugreifen kann. Sie stehen dem Nutzer in dem Zustand zur Verfügung, wie sie einmal auf die DVD-Rom kamen. Das ist der Nachteil gegenüber Verweisen auf Internetseiten, die immer wieder verändert, aktualisiert oder erweitert werden können, was im Interesse des Nutzers liegen sollte. Der Vorteil der DVD-Rom hingegen ist, dass zur Nutzung keine Internetverbindung benötigt wird. Die sich öffnenden Seiten können ganz oder in Teilen ausgedruckt werden. Die Arbeitsblätter können dann verändert werden, wenn sie als Word-Dateien geschrieben wurden. Sie können nicht verändert werden, wenn es sich um eingescannte Seiten handelt. Von den 76 Dateien der DVD-Rom sind nur 11 farbig. Es bestehen einerseits 38 Dateien aus gescannten Seiten, mehrheitlich aus Lehrwerken, andererseits aus 33 Word-Dateien. In 3 Dateien gibt es sowohl Text- als auch Scan-Elemente. Nicht berücksichtigt bleiben dabei die einleitenden Worte, die jedem Material vorangestellt sind. Bis auf wenige Ausnahmen beinhalten sie auch einen Absatz mit „Hinweisen für den Lehrer“, in dem erläutert wird, wie man mit dem Material bzw. den Aufgaben verfahren könnte. Über die Hälfte des zur Verfügung stehenden Materials kann also nicht verändert werden. Die meisten eingescannten Seiten lassen sich auch ohne weitere Bearbeitung im Unterricht nutzen lassen. Insgesamt 35 Dateien richten sich vorwiegend an Schüler und können an diese ausgegeben werden. 22 an die Lehrkraft adressierte Dateien beschreiben Methoden, enthalten Planungsvorschläge, Checklisten

oder Hintergrundwissen. 14 Dateien wenden sich an Schüler und Lehrer. Allerdings werden nur vereinzelte Lösungsangaben vorgelegt. Zu den Text- und Scan-Elementen kommen noch zwei weitere Dateien hinzu, die einen Link zu einer Lernsoftware enthalten. Hier ist allerdings anzumerken, dass die erste Lernsoftware nicht über DVD-Rom gesteuert werden kann, da man in dem sich öffnenden Fenster nicht klicken kann. Im Fenster der zweiten Software kann man zwar klicken, aber nicht Aufgaben aktiv bearbeiten. Hier wird lediglich der Text neben einem Arbeitsblatt vorgelesen, was sich insgesamt als Werbung für die Lernsoftware bezeichnen lässt. Bei der Untersuchung des Materials fällt auf, dass sich einige Dateien wiederholen (z.B. Nr. 46 = Nr. 33; Nr. 57 = Nr. 53 = Nr. 50). Die sich wiederholenden Dateien finden sich zum Beispiel unter dem Stichwort „Projektarbeit“, gleichzeitig aber auch unter dem Stichwort „Freiarbeit“. Es ist in beiden Fällen durchaus nützlich. Wenn der Nutzer also Material für bestimmte Themen sucht, kann er sich darauf verlassen, dass es auf der DVD-Rom entsprechend zugeordnet ist, was als Vorteil betrachtet werden kann.

Es handelt sich insgesamt um eine sehr umfangreiche DVD-Rom, die ein breites Spektrum abdeckt: Informationen zu Methoden, Anwendungshinweise, Ablauf von Unterrichtsschritten, Kopiervorlagen, Prüfungsaufgaben, Evaluations- und Bewertungsbögen, allgemeine Verhaltensregeln, Lernbiografien und Hinweise zu einer Klassenfahrt oder einer Exkursion. Allerdings ist sie 9 Jahre alt. Sie enthält z.B. keine interaktiven Teile und müsste nicht nur in anwendungstechnischer Hinsicht überarbeitet werden. Der Umgang mit DVD-Roms der neueren Fachdidaktiken ist wesentlich benutzerfreundlicher und leichter.

Zu der vorliegenden Fachdidaktik kann abschließend angemerkt werden: Zuweilen wird die Bevorzugung des eigenen Verlages zu deutlich. Die sehr offene Kritik an bestehendem Englischunterricht ist nicht überzeugend belegt. Der erfahrene Unterrichtsbetrachter würde vor pauschalisierenden Darstellungen warnen. Was als Tatsache dargestellt wird, könnte aber von Praktikern als zu widerlegende Herausforderung oder Denkanstoß betrachtet werden und hätte damit einen positiven Effekt. Auffällig ist, dass auch in dieser FFD die Problematik der phonetischen Umschrift, die in allen Lehrwerken und vor allem in Wörterbüchern präsent ist, nicht behandelt wird. Rahmenpläne, Lehrpläne und Curricula werden überblicksartig und zusammenfassend betrachtet (vgl. 168). Hier ist aktuelle Überprüfung nötig. Dennoch stellt die Fachdidaktik aus unterrichtspraktischer Sicht einen Meilenstein dar. Sie ist eine Fundgrube für die erwähnten Zielgruppen, in besonderem Maße für Einsteiger und eine Basis für die professionelle Gestaltung von Fort- und Weiterbildungen. Sie verdeutlicht in eindringlicher Weise die notwendige Zusammenarbeit der Kollegen nicht nur einer Schulform und sieht Englischunterricht als Kontinuum. Eine Rezeptologie ist sie nicht. Der außerordentlich häufig

verwendete Begriff Vielfalt wird als positiver gesehen. Die Hinführung angehender und aktueller Praktiker zu adäquater subjektiver Auswahl überzeugt aus theoretischer und praktischer Sicht. Die anfänglich durchaus mögliche Skepsis gegenüber der Dichte theoretischer Information wird abgebaut. Der Unterricht steht im Zentrum. Hinweise auf noch ausstehende Untersuchungen sind zahlreich (vgl. 176) und können einen deutlichen Anreizeffekt für Einsteigende haben. Die Verbindung zu den Bezugswissenschaften, vor allem der Linguistik, der Erziehungswissenschaft und der Fachwissenschaft, wird hergestellt. Innovation findet einen gebührenden Raum, wesentliche historische Entwicklungen werden in Bezug auf Neuentwicklungen dargestellt und *vice versa*. Die *Fachdidaktik Englisch* wird ihrem Untertitel gerecht. Neun Jahre nach dem Erscheinen wäre allerdings aus dargestellten Gründen eine Überarbeitung wünschenswert.²¹

²¹ Inzwischen ist die Fachdidaktik in Neuauflage erschienen: Haß, Frank (Hrsg.) (2017): *Fachdidaktik Englisch: Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett. Die Neuauflage konnte im Rahmen dieser Dissertation nicht mehr berücksichtigt werden.

6.7 Sarter, Heidemarie (2006): Einführung in die Fremdsprachendidaktik

Heidemarie Sarter – alleinige Autorin – war zum Zeitpunkt des Erscheinens „Professorin für Übergreifende Fremdsprachendidaktik“ (Buchrücken). Im Fokus ihrer Fachdidaktik steht zunächst die universitäre Ausbildung (Buchrücken und S. 7): Sarter richtet sich in erster Linie an Studierende des Lehramtsstudiengangs. Der Adressatenkreis ist aber genauso wie die Zahl der Fremdsprachen ungewöhnlich groß: „Geeignet für Studierende, Referendare und Lehrkräfte aller Lehrämter und aller (Schul-)Sprachen (Englisch, Französisch Italienisch, Polnisch, Russisch, Spanisch, Deutsch als Fremdsprache)“ (Buchrücken). Nun sind derartige Bemerkungen auf der Rückseite von fremdsprachlichen Didaktiken nicht ungewöhnlich. Die Autorin bestätigt allerdings diese sehr hohen Ansprüche auch in der Einleitung: „Damit ist die Zielsetzung recht breit, denn sie umfasst sowohl alle Lehrämter – je nach Bundesland mit unterschiedlichem Zuschnitt – von der Grundschule bis zum Schulabschluss der jeweiligen Schulart als auch alle in den Schulen unterrichteten Sprachen“ (7). Die 144-seitige Fachdidaktik behandelt in zehn Kapiteln folgende Themen: „Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht“, „Rahmenbedingungen“, „Veränderungen“, „Unterricht und Unterrichtsgestaltung“, „Variable Lerner und Lernerinnen“, „Fachlicher Kompetenzerwerb“, „Mündlichkeit und Schriftlichkeit“, „Transkulturelles Wissen und Interkulturelles Können“, „Über's Fach hinaus“ und „Praktika“. Sarter sieht die Aufgabe der Fachdidaktik darin, die universitären Teilbereiche (Sprachkompetenz, Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft) zusammenzuführen und alles auf die zukünftige Tätigkeit auszurichten (vgl. 9). Die Zielsetzung des fremdsprachlichen Unterrichts ist klar: „der kontinuierliche Aufbau von Kommunikationsfähigkeiten in der anderen Sprache und Kultur und die Vermittlung von Wissen über die Sprache und die Zielsprachenkultur in einschlägigen Bereichen (57)“. Sie sieht ihre Einführung nicht als Handbuch, das einen Überblick über den Unterricht in allen „anderen Sprachen“ gibt (11). Sie will bewusst Schwerpunkte setzen und sich dabei auf zu Unrecht Vernachlässigtes beziehen, alles mit dem Ziel, den aktuellen und zukunftsorientierten Unterricht zu konkretisieren und voranzutreiben (11). Der Fließtext wird in unregelmäßigen Abständen durch „Nachdenkaufgaben“ unterbrochen, die als Anregung an den Leser verstanden werden, über sich und seine (zukünftige) Tätigkeit zu reflektieren. Die Aufgaben sind daher zum großen Teil in dialogischem Stil direkt an den Leser gerichtet. Es geht um seine persönliche eigenverantwortliche Entwicklung und das auf konstruktivistische Art, der sich die Autorin verpflichtet fühlt (8). Das macht den Praktiker hellhörig und bewegt ihn zum Innehalten. Nachdenklich allerdings machen Aufgaben, deren Beantwortung nicht erwartet werden kann. Das ist der Fall, wenn nach sprachlichen Details

(Verwendung bzw. Nichtverwendung von Personalpronomina im Nominativ im Spanischen, Italienischen, Polnischen im Gegensatz zum Französischen) gefragt wird (vgl. 17). Häufig sind die „Nachdenkaufgaben“ ganz konkrete Arbeitsaufträge (vgl. 31). So begrüßenswert die direkte Ansprache an den Leser ist, so offen bleibt der Bereich der Beantwortungen und deren weitere Verwendung. Korrektur und Lösungen sind nicht vorgesehen. Der persönlichen Standortbestimmung sollte aus Praxissicht eine Weiterverwendung z.B. in kollegialer Zusammenarbeit folgen. Vieles wird in der Form von Überblicken dargeboten. Der Fließtext wird unterbrochen durch 13 Tabellen bzw. Übersichten, die bis auf zwei Ausnahmen der Fachliteratur entnommen wurden. Auffallend ist der Verzicht auf besondere Visualisierungen oder farbliche Gestaltungen. Diese sehr neutrale Darstellungsweise ist sicher der Reihenveröffentlichung geschuldet. Eine besondere Lesemotivation geht von dieser Seite nicht aus. Erfreulicherweise finden aber gerade Spaß am Lernen von Sprachen im Allgemeinen und Spiel, Reim, Lied und vor allem das auch in Lehrwerken oft vernachlässigte Erzählen von Geschichten ihren gebührenden Raum (vgl. 35f.). Ein zweiseitiges Register befindet sich am Ende des Buches. Konkrete unterrichtspraktische Beispiele zum Nachvollzug, rein sprachpraktische Teile bzw. Zusatzmaterialien enthält es nicht. Der positiv hervorzuhebenden Übersichtlichkeit in besonderem Maße dienlich sind die Stichworte in der Marginalspalte, die individuell noch ergänzt werden können. In Bezug auf vorauszusetzende Kenntnisse ist die Einstiegshöhe vergleichsweise niedrig. Auch grundlegende Begriffe (vgl. „Sozialform“, 43) werden erklärt. Das Buch setzt zweifellos auf Instruktion, bezieht aber die Leser immer wieder mit ein, um auf jeden Fall zu vermeiden, dass sie zu einem „Durchlauferhitzer“ (74) werden. Aktualitätsprobleme zeigen sich besonders im Bereich der sich rasch verändernden Rahmenbedingungen (vgl. 24ff.). Diese Fachdidaktik ist gut geeignet als erste Einführung in Standards, Evaluation, Qualitätssicherung, notwendige Lehrerkompetenzen und vor allem als Einführung in den GER (27 ff.).

Gerade auf dem Gebiet der Lehrpläne ist Aktualisierung dringend geboten. Hinweise auf einen variantenreichen Gebrauch dieser fremdsprachlichen Didaktik fehlen. Mehr als in vergleichbaren Veröffentlichungen wird – besonders in Hinblick auf Prüfungen – offensichtlich auf die durchgehende Lektüre gesetzt. Alle Fachdidaktiken sind bezüglich der Begrifflichkeit besonders gefordert. Sarter nennt trotz des Titels den Begriff „Fremdsprachendidaktik“ schon in der Einleitung aus drei Gründen „obsolet“ (10): Angesichts aktueller Mobilität sei „fremd“ ein falscher und irreführender Begriff, es gehe weiterhin nicht nur um Sprache, sondern auch um „Gesellschaft und Kultur“ (11), es solle in der Ausbildung an den Universitäten nicht um „direkte Anwendung gehen sondern darum, Kompetenz zu erwerben, sprech- und

kulturbezogene Inhalte begründet und reflektiert auszuwählen und lernergerecht in Unterricht umsetzen zu können, verbunden mit der voranschreitenden Vermittlung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeiten“ (11). Von nun an werden Begriffe wie „Fremdsprache“ und „fremdsprachlich“ in Anführungszeichen gesetzt oder ersetzt durch „andere“ (18) oder „neue“ (18) Sprache, Nachbarsprache, „deutsch-neue“ Sprache (17). Die zweite Fremdsprache wird zur „dritten oder zweiten schulisch vermittelten Sprache“ (40). Manche Termini wie „Sprachigkeit“ (13), „Tonsprache“ (15), „SVO-Ordnung“ (17), „grundschulische Zielsprachenarbeit“ (18) oder „Korrekturoffenheit“ (18) sind zunächst klärungs- und dann gewöhnungsbedürftig. Das macht die Lektüre – vor allem für Quereinsteiger – nicht leichter.

Der Lesefluss wird gehemmt durch den übermäßigen Gebrauch von Klammern: Einbau in den Fließtext oder einfaches Weglassen – das sind hier denkbare Alternativen. Ein besonders häufig verwendeter Begriff ist der der Professionalität. Bestimmte Fachtermini werden vorausgesetzt. Manchmal ist lektürebegleitend ein Lexikon der Fremdsprachendidaktik empfehlenswert. So wird der Begriff „Immersion“ erst auf Seite 50 geklärt. Überraschende Begriffe ohne weitere Erklärung erfordern vom Leser zusätzliche Aktivitäten (vgl. „Pidginisierung“, 91). Natürlich sind aus heutiger Sicht Begriffe wie „seit kurzem“, „neueren Datums“ mit Vorsicht zu genießen. Eine Fachdidaktik bleibt eine Momentaufnahme. Auffällig ist die häufige Verwendung von „professionell“ und „souverän“. Sehr kompakte „historische Ausflüge“ werden an geeigneter Stelle eingeschoben. Die Darstellung ist allerdings zuweilen gleichermaßen vereinfachend wie einseitig. Entwicklungslinien (vgl. 13) hätte man zeitlich genauer festlegen und belegen können. Allerdings wird durch den Bezug zu Tradiertem deutlich, dass nicht jede Veränderung eine Innovation darstellt. Subjektivität wird nicht immer in gebührendem Maße als solche gekennzeichnet. Das gilt z.B. für den Vergleich der Sprachen Englisch und Französisch hinsichtlich ihrer Komplexität (vgl. 21). Das sind auch andere und differenziertere Einstellungen denkbar. Die Sinnhaftigkeit von Verweisen auf Bantusprachen (15) oder Chinesisch (15, 22, 25) erschließt sich dem Berufserfahrenen nicht sofort. Ihm erscheint generell als Auswahlkriterium die Möglichkeit des Lesers zum Nachvollzug wichtiger als Kenntnissnachweis der Verfasserin. Ein Verzeichnis der Abkürzungen gibt es nicht. Ohne weitere Erklärung ist das z.T. herausfordernd. Die Kohärenz des Buches ist durch Verweise auf Kapitel oder Abschnitte gesichert. Eine konzeptuelle Geschlossenheit ist durchgehend erkennbar. Die Ausführungen über Lehrwerke gehören wie manche andere Zustands- oder Entwicklungsbeschreibung (vgl. die Ausführungen zum Frontalunterricht, 44 ff.) zum Allgemeinwissen nicht nur der Erfahrenen, das – übersichtlich kategorisiert – reaktiviert wird. Die Basis der Kenntnisvoraussetzungen ist auch hier niedrig gehalten. Sätze wie „Lehrwerke sind wichtige Arbeitsma-

terialien für Lehrkräfte und Schüler.“ (31) bestätigen eine Tendenz zum Festhalten von Bekanntem. Vieles kann nur angerissen werden oder findet eine lexikonartige Darstellung. So werden den Alternativen Methoden nur wenige Zeilen gewidmet (vgl. 51). Notfalls wird verwiesen auf grundlegende Veröffentlichungen zum Fremdsprachenunterricht (vgl. Bibliografie, 136-142). Hinsichtlich der Ausrichtung auf die Unterrichtspraxis überwiegen Aufzählungen von schul- bzw. klassenspezifischen Möglichkeiten und Empfehlungen (vgl. 35f.). Dem Leser wird ein didaktisch-methodisches Repertoire zur eigenen Erprobung vermittelt. Dies geschieht allerdings ohne ausführliche wissenschaftliche Untermauerung. So wird Saussure nur im Nebensatz erwähnt (vgl. 36). Generell kann bezüglich der Theorie in der Tat festgehalten werden: „Die Autorin reduziert den wissenschaftlichen Apparat auf das Nötigste“ (Rybarczyk 2009: 1). Bei der Praxisbeschreibung macht die Verfasserin nachvollziehbare Einschränkungen wegen schwer herzustellender Transparenz: „Allerdings erlauben geschlossene Klassenzimmer und die Hürden, die empirische Forschung zu überwinden hat (Behörden, Schulen, Lehrkräfte, Eltern), kaum eine gesicherte Einschätzung des ‚normalen‘ alltäglichen Unterrichtens“ (43). Hier ist der berufserfahrene professionelle Unterrichtbeobachter mit Einblick in eine Vielzahl von Schulen im Vorteil. Bei Sarters Schilderung schulischen Unterrichts besteht bei der Beschreibung der unterrichtlichen Praxis eine deutliche Tendenz zu Pauschalurteilen, zu Generalisierungen, die Berufserfahrene so nicht hinnehmen können. Manches fordert ganz einfach zum Widerspruch heraus. Auffällig ist der dauerhafte Bezug zur Grundschule, die sich durchgehend besonderer Aufmerksamkeit erfreut (vgl. Kapitel 3). Eine Reihe von Kapiteln enthalten ideenreich unterrichtsrelevante Einzelvorschläge mit vielen Details, die sicherlich auf einen umfangreichen Erfahrungsschatz zurückgehen. Hilfreiche Fragestellungen beziehen den Leser immer wieder mit ein. Auffallend ist allerdings, dass die letzten beiden Kapitel keine „Nachdenkaufgaben“ mehr enthalten! Sarter widmet sich – was aus unterrichtspraktischer Sicht erfreulich ist – ausführlich Alltagsthemen wie Aussprache, Grammatik und Wortschatz. Vermittlungsdetails werden besprochen, praktische Empfehlungen gegeben. Ihr Auswahlkriterium ist zweifellos die Bedeutung für den schulischen Vermittlungsprozess (78). Allerdings vermisst man hier Unterrichtsbeispiele in besonderem Maße. Zusammenarbeit unter praktizierenden Kollegen auf der Grundlage dieser Fachdidaktik sollte auf solche gerichtet sein. Eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit Lehrerhandbüchern fehlt ebenso. Bei den Bezügen zu den Lehrwerken, Wörterbüchern und Wortschatzsammlungen werden nur die Veröffentlichungen nur eines Verlages kritischer Betrachtung unterzogen oder bei der Erledigung der „Nachdenkaufgaben“ als Arbeitsgrundlagen erwähnt. Es fehlen auch hinsichtlich der Tatsache, dass ein Lehrwerk ein Angebot darstellt detailliertere Ausführungen zum emanzipierten Um-

gang mit ihm und zum sinnvollen Auslassen, Verändern und Ergänzen. Das häufig erwähnte Lehrbuch „Ensemble“ (Klett Verlag) stammt aus dem Jahr 1994! Positiv hervorzuheben sind die Schwerpunktsetzung auf nonverbaler Kommunikation besonders in der Grundschule (92 ff.), die Beschäftigung mit Teilleistungsstörungen der Schüler und die Tatsache, dass Schulpraktika ein ganzes Kapitel gewidmet wird. Die Bedeutung von Austausch und Begegnung findet überzeugende Darstellung. Bedauernd ist, dass dabei Städtepartnerschaften nicht erwähnt werden.

Der Leser findet Hinweise auf in anderen FFDen vernachlässigte oder nicht behandelte Themen wie das Sprachenkonzept der Schweiz, Legasthenie und Fremdsprachen oder gesprochenes und geschriebenes Französisch. Die Angaben zu pädagogischer, psychologischer und allgemeiner Fachliteratur sind erfreulich zahlreich. Unbedingter Aktualisierung bedarf die Nennung von Lehrbüchern, Wörterbüchern und Wortschatzsammlungen aus immer demselben Verlag. Gewisse Angaben tauchen doppelt auf. Die Verfasserin führt ihr Buch über Fremdsprachenarbeit in der Grundschule dreimal auf (vgl. Literatur zu den Kapiteln 1, 3, 7). Die sehr zahlreichen Internetadressen bedürfen der Überprüfung. Der überwiegende Teil der zu 80% deutschsprachigen Literatur bezieht sich auf die 90er Jahre.

Sarters Fachdidaktik vermittelt grundlegende Kenntnisse. Die auf dem Buchrücken oder in der Einleitung möglicherweise geweckte sehr hohe Erwartungshaltung muss gedämpft werden. Ein Überblick über all das ist in dem vorgegebenen Rahmen nicht zu leisten. Da können nicht alle Ankündigungen erfüllt werden. So konzentriert sich die Verfasserin im Wesentlichen auf die Schulsprachen Englisch und Französisch. Die weiteren in der Einleitung genannten Fremdsprachen werden nur am Rande erwähnt. Sarter strebt nach Vereinheitlichung, Vergleichbarkeit und Übersicht über bundesrepublikanische Vielfalt. Sie setzt auf Fächerverbindendes und Fächerübergreifendes und wendet sich gegen die „Zerstückelung“ des Weltwissens in Einzelfächern (119).

Es geht ihr um die Kooperation der Lehrkräfte. Ihre Blickrichtung führt aus dem Klassenzimmer nach draußen in die fremdsprachliche Welt. Sarter holt sich Anregungen von außen und prüft sie wohlwollend auf Umsetzungspotential für den Unterricht. Die Autorin scheut sich nicht, wunde Punkte anzusprechen. Sie übt Kritik an der Ausbildung zukünftiger Lehrer in der Ersten Phase: zu geringe Berufsorientierung, Uneinheitlichkeit, zu wenig Angebote und Pflichtstunden auf fachdidaktischem Gebiet. Gesichertes wird genauso behandelt wie zu Hinterfragendes. Von der Wissenschaft noch ungelöste Fragen, von der Forschung nicht Geklärtes

wird offen benannt. Das Buch enthält viele unter aktuellen Gesichtspunkten zu überprüfende Informationen. Zuweilen wird das bereits Vorhandene als Innovation gefordert.

Lehramtsstudenten wird rückblickend auf die eigene Schulzeit manches bewusst, und sie werden realistisch eingestimmt auf Anforderungen der zukünftigen beruflichen Tätigkeit. An der ganz persönlichen Verantwortlichkeit der Auszubildenden für ihre Ausbildung wird keine Zweifel gelassen (74). „Individuell“ wird zu einem zentralen Begriff. Für Sarter ist die Lehrkraft „das wichtigste Medium“ (52). Ihr Buch setzt durchgehend Wissen und Reflexion gegen Beliebigkeit und zufällige Entscheidungen.

6.8 Doff, Sabine / Klippel, Friederike (2007): Englischdidaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II

Im Vorwort lassen die beiden Fachdidaktikerinnen keinen Zweifel an ihrer Kompetenz hinsichtlich der Ausbildung von Englischlehrern (vgl. 9). Profunde Kenntnisse und jahrzehntelange Erfahrungen an Schulen und Universitäten sprechen in der Tat für das Autorenteam. Das grundsätzliche Problem des begrenzten Umfangs einer Fachdidaktik wird sofort angesprochen. Unverzichtbar für die beiden Autorinnen sind Forschungsergebnisse, Kontroversen, Aktualität und Tradition. Tipps der Verfasserinnen und Lehrertipps von Praktikern werden als „Praxiswürze“ (10) beige-steuert. Sie stellen – „deutlich abgesetzt und namentlich gekennzeichnet“ (ibid.) – eine Besonderheit dieses Buches dar. Die Autorinnen zählen Themen auf, die nicht ausführlich in besonderen Kapiteln behandelt werden: der bilinguale Sachfachunterricht, Englischunterricht in der Grundschule, Übergang in die Sekundarstufe und Humor im Englischunterricht. Eine Begründung dafür wird nicht geliefert. Gespräche mit den Lesern sind erwünscht, werden aber nicht institutionalisiert. Auf die Vermittlungskonzeption geht das Vorwort von nur eineinhalb Seiten nicht ein. Grundsätzlich kann vorwegnehmend festgestellt werden, dass die Autorinnen mit Blick auf die Ziele Anregung zur Selbstreflexion und Erweiterung von Handlungswissen auf Instruktion setzen. Die Schwerpunktsetzung findet man im Kapitel über die Konzeption von Englischunterricht und Englischdidaktik (31ff.): „In diesem Buch geht es vor allem um den Englischunterricht in den Sekundarstufen deutscher allgemeinbildender Schulen“ (33). Als Zielgruppen werden auf der Umschlagsrückseite „angehende und praktizierende Englischlehrer der Sekundarstufen“ genannt. Die Tatsache, dass die Verfasserinnen anders als Krechel („Französisch Methodik“) den Titel „Englischdidaktik“ wählen, entspricht ihrem Verständnis von Methodik als Teil der (Fach-)Didaktik (vgl. 258): „In der Methodik vollzieht sich die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis, indem theoretische Konstrukte und Erkenntnisse in Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts umgesetzt werden.“ (258).

Das fünfseitige Inhaltsverzeichnis gliedert sich in fünf Hauptteile:

- Das Fach Englisch im Kontext (23 Seiten),
- Die Inhaltsperspektive (130 Seiten),
- Die Lehrperspektive (57 Seiten),
- Die Lernperspektive (30 Seiten) und

- Zur Interaktion von Lehren und Lernen (40 Seiten).

Die 77 Unterkapitel mit weiteren 77 Untergliederungen weisen darauf hin, dass manche Teilabschnitte nur wenige Seiten umfassen können. Es ist dem Buch nicht zu entnehmen, wer für welches Kapitel verantwortlich zeichnet.

Das Inhaltsverzeichnis gibt auch Aufschluss über das Verständnis des Duos von Englischdidaktik und Englischunterricht. Es antwortet auf sechs Kernfragen (vgl. 31), die sich auf folgende Punkte beziehen: Stellenwert des Englischen, Tradition des Englischunterrichts, Ziele/Inhalte/ Methoden, individuelle Voraussetzungen der Schüler, Handlungsoptionen der Unterrichtenden und schließlich das Verhältnis von Lehren und Lernen.

Lernen ist für die beiden Autorinnen ein individueller Prozess, der „im sozialen Gefüge der Klasse“ (31) mit vielen Einflussfaktoren stattfindet (ibid.), die wiederum nach ständigem Abwägen und ständiger Reflexion auf der Basis von Englischdidaktik und der Praxiserfahrung der Unterrichtenden verlangen. „Englischunterricht wird in diesem Buch als komplexes Faktorengefüge angesehen, für dessen differenzierte Betrachtung und kritische Analyse die Eckpunkte des didaktischen Dreiecks – Inhalt, Lehrer, Lerner – eine erste Orientierung bieten“ (32). Lehreraufgaben sind Erziehung, Unterricht, Vermittlung von Lernmotivation, Beratung und Bewertung. Kernbegriffe der Vermittlung allgemein werden sofort benannt: regelmäßiges Üben, individuelle Lernstile und Handlungsoptionen. Lernerfolge kann der Unterrichtende erzielen durch hohe fachliche und sprachliche Kompetenz und ein umfassendes Methodenrepertoire. Unterrichtende sollen befähigt werden zu professioneller Auswahl. Grundlagen des erfolgreichen Tuns sind eine positive affektive Einstellung zu den zu vermittelnden Sprachen und Kulturen, Lernbereitschaft und Offenheit, Zugang zu den Kindern, Balance zwischen Fordern und Fördern. Im Mittelpunkt des ersten Teiles steht die „wachsende Präsenz der englischen Sprache“ (11) im Rahmen der Globalisierung. In diesem Zusammenhang findet unter deutlichem Bezug auf eine dringend erforderliche „interkulturelle Sensibilität und Kompetenz“ (12) der Begriff „internationales Englisch“ (ibid.) Erwähnung. Der Unterricht in der Weltsprache Englisch beginnt früher, die Allgegenwart erzeugt Motivation: Ohne Englisch geht nichts mehr. Höhere Konzentration auf Varietäten im Unterricht oder Beschränkung auf ausbaufähiges *Standard English*, Konzentration auf Englisch als *Lingua franca* – das sind zentrale Fragen für die Autorinnen, bei der sie eine klare Stellung aus realistischer und ökonomischer Sicht beziehen: Der Englischunterricht soll die Basis liefern: „Alles, was das Erlernen der Sprache erleichtert und das spätere Weiterlernen befördert, sollte im Unterricht Vorrang haben“ (14). In sprachliche Vielfalt kann nur eingeführt werden. Umschlagdeckel

und Layout der Englischdidaktik sind analog zur Französischmethodik von Krechel (2007) angelegt. Auf besondere Farbgebung wird im Inneren verzichtet. Marginalien sind nicht enthalten. Deutliche Praxisausrichtung wird durch Merkkästen mit besonderen Kennzeichen für erwähnte Tipps der Autorinnen (insgesamt 38) und Lehrertipps (insgesamt 26) besonders hervorgehoben. Die 26 Tipps werden zumeist in den Textzusammenhang integriert. Sie stammen von 10 Kolleginnen und Kollegen. 19 Tipps kommen aus dem Gymnasium, 4 aus der Hauptschule und 3 aus Universität oder Hochschule. Der Fließtext wird darüber hinaus unterbrochen durch für die praktische Umsetzung sehr hilfreiche Tabellen (vgl. 110f.), Grafiken (vgl. 146), Vorschlagslisten (vgl. 111, 149) und Überblicke, die oft in der Form von Aufstellungen mit Aufführungszeichen dargeboten werden (vgl. 178). In ihren Funktionen der Auflockerung, Abwechslung, Verdeutlichung, der typografischen Gliederung und der Zusammenfassung der Hauptgedanken (vgl. 106f.) – vor allem bei komplexen Zusammenhängen eingesetzt – werden sie sicher auf hohe Akzeptanz der Zielgruppen stoßen. Die Vielfalt stärkt Lesemotivation, Durchhaltevermögen und Aufnahmekapazität. Die außerordentlich umfangreiche Literaturliste bietet auf 25 Seiten 480 Angaben. Sie enthält einen hohen Anteil an englischsprachigen Veröffentlichungen. Auffällig ist, dass die Autorin Klippel bei den Literaturangaben 23 Mal erscheint und dass sie 51 Mal im Fließtext zitiert wird. Dagegen sind die Nennungen der Mitautorin Doff (6 Literaturangaben und 6 Nennungen im Fließtext) vergleichsweise rar. Originell ist das Symbol eines Schraubenschlüssels vor „Standardwerken, die einen umfassenden Überblick bieten“ (292). Eine Übersicht über die wichtigsten Fachbegriffe wie zum Beispiel bei Haß (2006: 301) fehlt. Eine DVD oder DVD-Rom sind nicht beigelegt. Ein besonderes Positivum des Buches liegt in der Klarheit der Formulierungskraft. Die Einstiegshöhe ist vergleichsweise niedrig, besondere Fachkenntnisse werden nicht vorausgesetzt. Grundbegriffe werden auf wirklich verständliche Weise erklärt. Lehramtsstudenten sollten keine Verständnisprobleme haben. Es ist auffallend, wie sehr die Autorinnen darum bemüht sind, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und Zusammenhänge auf den Punkt zu bringen. Die Begriffe „zentral“, Wortkombinationen mit „Kern“ (plus Substantiv) „Haupt“ (plus Substantiv) und „eine wesentlich/große Rolle spielen“ erscheinen durchgehend. In diesen Zusammenhang gehören auch „Faustregeln“ für die Praxis (vgl. 90, 179, 207) und Kernsätze wie: „Mit dem Erlernen einer fremden Sprache ist man nie fertig“ (38). „Wesentliche Voraussetzung dafür, dass Schülerinnen und Schüler etwas lernen ist jedoch weniger das Messverfahren als ein guter Unterricht. Darauf kommt es vor allem an“ (75), „Kultur gehört zu den wichtigsten Inhalten des Englischunterrichts“ (116). Jedes Lernen ist somit ein Dazulernen“ (150). „Wer nicht gut Englisch spricht, kann es nicht unterrichten“ (167) und „Ein Lehrer hört selbst nie auf zu

lernen“ (219). Eindeutigkeit herrscht nicht immer im Bereich der Begrifflichkeit: So fragt sich der Leser z.B. nach dem Unterschied zwischen didaktisierten und didaktischen Texten (vgl. 152) und der deutlicheren Trennung zwischen „aufgeklärter“ und „funktionaler“ Einsprachigkeit (vgl. 205). Die relativ hohe Zahl englischer Zitate (34) macht die sprachspezifische Ausrichtung auf die Zielgruppe deutlich. Zuweilen wiederholen die englischen Zitate aber nur unmittelbar davor Gesagtes (vgl. 181). Auffällig häufig werden als Qualitätsmerkmale des Unterrichts die Begriffe Abwechslung, Sinnhaftigkeit und vor allem Passung (vgl. 90) genannt, wobei mit dem letzteren die systematische, leichte Überschreitung der Lernausgangslage gemeint ist, die zuvor professionell ermittelt werden muss.

Die Selbstständigkeit der Kapitel erfordert Redundanzen und Wiederholungen. Diese betreffen z.B.:

- die Besonderheit des Fremdsprachenunterrichts, in dem die Sprache Gegenstand und Medium ist (vgl. 23, 32, 206);
- die besondere Aufgabe des Unterrichts in der ersten Fremdsprache (vgl. 34, 38);
- die notwendige Annäherung des Englischunterrichts an die Lebenswirklichkeit außerhalb (vgl. 150, 153, 270);
- die Sprachkompetenz des Lehrers als Vorbild (vgl. 160, 167, 177, 211);
- die Notwendigkeit eines umfassenden methodischen Repertoires des Unterrichtenden (vgl. 174, 221, 258);
- die Klasse als sozialer Raum (vgl. 208, 245);

Der Quereinstieg wird erleichtert, gewisse Längen müssen dafür in Kauf genommen werden. Die Anordnungsprinzipien sind transparent und leicht nachvollziehbar. Der Orientierungserleichterung dienen:

- kurze Einführungen und Übersichten zum Einstieg in Kapitel, die in der Funktion von *advance organizers* eine Erwartungshaltung aufbauen und die Aufnahme (vgl. 116) erleichtern;
- durchgehende Verweise auf Abschnitte in andere Kapitel (vgl. 116);
- ein fünfseitiges Register am Ende.

Die gewählte Art der Bindung ist einem Gebrauch der Didaktik als Dauerbegleiter nicht dienlich. Das Exemplar des Verfassers löste sich nach mehrfacher Durchsicht in seine Bestandteile

auf. Kohärenz wird hergestellt durch die logische Progression und die eindeutige Ausrichtung auf Ziele des Englischunterrichts: Das Duo legt sie fest gemäß dem Lateinischen: *Quidquid agis prudenter agas et respice finem* vom „Zielprofil“ her, von der „interkulturellen kommunikativen Kompetenz“. Ideal bleibt nach Byram der *intercultural speaker* (37), der lebenslang lernt. Soll der Englischunterricht am *international English* ausgerichtet werden? Diese Frage wird ausführlich hinsichtlich ihrer inhaltlichen Konsequenzen für den Unterricht diskutiert. Der Begriff „Kompetenzorientierung“ wird im Register nicht aufgeführt!

Hinsichtlich der Neuen Medien legen die beiden Autorinnen Wert auf eine realistische Sicht (vgl. 163), die auch durch einen Blick auf die Entwicklung des Sprachlabors begründet wird (vgl. 158). Bei sich immer neu entwickelnden Möglichkeiten sind die angeführten Grundprinzipien begrüßenswert, die auch historisch begründet werden (vgl. 262):

- Der „didaktische Mehrwert“ (161) muss erkennbar sein.
- Möglichkeiten und Gefahren verdienen gleichermaßen Beachtung.
- Technische Innovationen und didaktisch-methodische Überlegungen sollten im Einklang stehen.
- Medien haben eine dienende Funktion (vgl. 145).

Natürlich bedürfen bei dem Erscheinungsdatum Angaben, die sich auf Verwendungsmöglichkeiten und Adressen beziehen, der Aktualitätsüberprüfung. Die beiden Autorinnen wollen sich gleichermaßen auf Theorie und Praxis konzentrieren (vgl. 9) Ihre Hauptintention ist der Brückenbau, ist die Zusammenführung von Wissenschaft und Schulalltag.

„Die Englischdidaktik stellt das wissenschaftliche Fundament für ein Verstehen der Prozesse des Lehrens und Lernens der englischen Sprache bereit“ (32). Sie wird nach Müller als „praktische Wissenschaft“ angesehen, die Anregungen aus den Bezugswissenschaften erfährt (vgl. 33), die vermittelt, sich Fragen der Leser stellt und die selbst fragt. Englischdidaktik wird aber nicht verstanden als „ein Transmissionsriemen dieser fachwissenschaftlichen Inhalte in eine Unterrichtspraxis“ (33). Sterns Kriterien für eine gute didaktische Theorie, die in diesem Zusammenhang zitiert werden, sind durchaus auch auf diese englische Fachdidaktik anwendbar: „usefulness and applicability, explicitness, coherence and consistency, comprehensiveness, explanatory power and verifiability, simplicity and clarity“ (Stern 1983: 23ff.). Die Kernfrage unmittelbar nach theoretischen Erörterungen ist jeweils die nach den Konsequenzen für den Englischunterricht (vgl. 72). Die sachliche Behandlung der Themen fällt ebenso positiv auf

wie stetes Warnen vor Illusionen, unreflektierten Übernahmen und nicht hinterfragter Routine (vgl. 89, 152).

Die vorliegende Didaktik beschäftigt sich mit in der aktuellen Fachliteratur vernachlässigten Alltagsthemen wie Wortschatzarbeit, Grammatik, Diskurs, Sprechen und Schreiben. Auf die Unterrichtspraxis sehr gut übertragbar sind Sammlungen von Arbeitsanweisungen in englischer Sprache (vgl. 86) und Einführungen in die englischsprachige Terminologie (vgl. 117). Es wird nicht alles gleichermaßen theoretisch unterfüttert. Als Beispiel sei die Behauptung genannt, zur Langzeitspeicherung müsse ein Wort „ungefähr sieben Mal verwendet werden“ (51).

Das zweite Kapitel des ersten Teiles skizziert „Meilensteine“ (21) der Geschichte des Englischunterrichtes. Man verweist auf Hüllen (2005) und nennt eine ganze Reihe von Gründen, die eine historische Entwicklungsbetrachtung dringend notwendig erscheinen lassen (vgl. 15f.). So werden auch in der Folge immer wieder historische Bezüge hergestellt. Der Siegeszug des Englischen vom 18. Jahrhundert an wird aufgelistet unter Konzentration auf zentrale Begriffe wie autodidaktische Lernformen, Unterricht, Lehrbücher (Beispiele!), Englisch als Schulfach, Abgrenzung zum Unterricht in den klassischen Sprachen, Schulformen, die Kontroverse um Englischunterricht mit rein sprachpraktischer oder bildungsorientierter Ausrichtung und der Neusprachenreform (Viëtor) aufgelistet. Die sehr knappe Entwicklungsbetrachtung des frühen 20. Jahrhunderts fokussiert auf Begriffen und Themen wie Kulturkundebewegung, Nationalsozialismus, Neubeginn nach 1945, BRD und DDR und schließlich GER, Bildungsstandards, Vergleichsuntersuchungen. Zusammenfassend lässt sich sagen: Den Autorinnen gelingt die integrative Verbindung von historischen Bezügen und *mainstream*. Die Notwendigkeit der Verbindung von Theorie, praktischem Tun, Konsolidierung, Tradition und Innovation wird überzeugend dargestellt.

Die Autorinnen äußern hinsichtlich der aktuellen Entwicklung deutliche Kritik an zugespitzten Formen und vernachlässigten Gebieten. In diesem Zusammenhang zu erwähnen sind: internationales Englisch als „potentielle Zielmarke“ (13) des Englischunterrichts, die Vernachlässigung der Hauptschulen und der Lernschwierigkeiten durch die Fachdidaktik (vgl. 40, 244), die zu geringe Berücksichtigung der Lehrersprache in der Lehrerbildung (vgl. 186), die unterschiedliche Vielfalt der Konzepte an den Universitäten sogar innerhalb eines Bundeslandes (vgl. 218) und die Überbetonung der „funktionalen Ziele“ (41). Doff und Klippel fordern mehr Aufmerksamkeit für die professionelle Lehrersprache (vgl. 186), für das Spielerische und Kreative (vgl. 130) und verlangen mehr Englisch im Klassenzimmer (vgl. 205).

Die Zahl der Hinweise auf Weiterführendes ist beachtlich. Ausführungen zu den Bezugswissenschaften sind innerhalb des Fließtextes knapp gehalten. Es handelt sich eher um hilfreiche Einblicke und die Integration von Forschungsergebnissen als um ausführliche Darstellungen (vgl. 221). Die beiden Autorinnen polarisieren nicht. Sie setzen eher auf Verbindung, Vermittlung, gute Mischungen, Angebote und denkbare Wege als auf Grundsatzentscheidungen. Es kann induktiv oder deduktiv unterrichtet werden, kognitivierend oder habitualisierend, mit isolierten und kontextualisierten grammatischen Phänomenen. Die Kompromissbereitschaft bedeutet aber keinen Verzicht auf Begründungsverpflichtung. Sie betrifft weitere Themen wie z.B. die Verwendung von didaktisierten oder authentischen Texten (vgl. 152), den Einsatz muttersprachlicher oder deutschsprachiger Lehrkräfte (vgl. 217), *implicit* bzw. *explicit learning* (246) genauso wie Einsatz der Neuen Medien (vgl. 162) und Einsprachigkeit. Auch im Grammatikunterricht wird ein „formal-funktionaler“ Kompromiss angeboten (vgl. 58). Man setzt auf Überzeugung durch notwendige Information. Offene Fragen finden durchgehend Erwähnung. Bereiche, die bisher nur unzureichend untersucht oder erforscht wurden, widersprüchliche Forschungsergebnisse (vgl. 231f.), Kontroversen werden deutlich markiert (vgl. 88.ff., 216, 234, 238). Diese Darstellungen münden in Forschungsaufträge an Theorie und Praxis (vgl. 252).

Die Autorinnen beschäftigen sich ausführlich mit Unterrichtsqualität im Allgemeinen und mit Merkmalen guten Englischunterrichts im Besonderen. Forschungsergebnisse aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich werden in Anlehnung an Meyer (2004) und Helmke (2005) zusammenfassend präsentiert. Aktuelle Themen wie Handlungsorientierung werden aus allgemeinpädagogischer Sicht behandelt (vgl. 270). Hervorzuheben ist die wiederkehrende Feststellung, dass Englischunterricht viel mehr ist als die Vermittlung von sprachpraktischen Fertigkeiten, weiterhin der Dauerhinweis auf den Bildungsauftrag des Fremdsprachenunterrichts innerhalb des Fächerkanons mit dem Ziel der Persönlichkeitsbildung. Lehrpläne und Rahmenbedingungen stehen nicht im Zentrum des Interesses. Sie werden gelegentlich im Textzusammenhang erwähnt (vgl. S. 130).

Auch im Bereich der Lehrbücher überwiegen allgemeine Ausführungen z.B. über Progression (vgl. 94), Orientierungsfunktion und Aufbau der Lektionen (vgl. 131f.). Qualitätsmerkmale werden genannt. Lehrwerke werden als „Medienverbund“ als Weiterentwicklung von Lehrbüchern verstanden. Eine übertriebene Konzentration auf einen Verlag ist nicht erkennbar, eine Vorstellung mit Evaluationen von Angeboten der großen Verlage findet man nicht. Lehrerhandbücher werden nicht im Detail untersucht.

Umfangreicher sind die interdisziplinären Bezüge. Empfehlungen beziehen sich auf die Nutzung des 2. Faches, die wechselseitige Unterstützung durch die Zusammenarbeit mit Fachkollegen und Kollegen anderer Fächer (vgl. 123) und „interdisziplinäre Unterrichtseinheiten“ (171). Ein begrüßenswertes Proprium der Didaktik liegt in dem Blick über die Grenzen in die anglistische Welt. So wird der Leser informiert über anglo-amerikanische Lehrerforschung (vgl. 216), britische Richtlinien für die Lehrerausbildung und Bewertungskriterien für Unterrichtsbeobachtung (vgl. 211-214). Auch der bereichernde Bezug auf den Kreis der englischsprachigen Länder und deren Kulturen sollte in diesem Zusammenhang genannt werden. Erwähnenswert sind wiederholt angeführte Anleitungen und Empfehlungen zu kooperativer Arbeit auch bei der Ausbildung von Referendaren (vgl. 215f., 220).

Besondere Aufmerksamkeit widmen die Autorinnen dem Aufbau, der Förderung und dem langfristigen Erhalt von Motivation. Diesem Thema ist ein Unterkapitel gewidmet (vgl. 233-235).

Lehrerbildung gliedern die Verfasserinnen in drei Phasen: Studium, Referendariat, Berufstätigkeit und Weiterbildung (vgl. Übersicht, 218). Der Begriff „Fortbildung“ erscheint hier nicht. Arten der Fort- und Weiterbildung werden in übersichtlicher Form in einer Tabelle präsentiert (vgl. 220). Ziel der „professionellen Entwicklung“ (221) ist die zunehmende „Berufszufriedenheit“ (ibid.) durch Freude am Tun bei Lehrern und Schülern. Auf die einzelnen Ausbildungsphasen wird nur kurz eingegangen. Die Didaktik ist zum Selbststudium genauso geeignet wie als Grundlage für fachdidaktische Diskussionen mit Kommilitonen und Kollegen. Die Verfasserinnen beziehen das außerordentlich breite Spektrum auf theoretischer Basis beruhender Anregungen aus vielen Quellen und steuern eigene bei, um das Ziel des facettenreichen Englischunterrichts zu erreichen, nämlich „den selbstständigen kompetenten Umgang mit der englischen Sprache“ (103). Der deutliche Bezug zur Erfahrungswelt aktueller oder zukünftiger Praktiker ist immer erkennbar. Damit entspricht sie der Erwartungshaltung der Zielgruppen. Die Didaktik enthält aus unterrichtspraktischer Sicht neben den bereits genannten weitere positive Propria, die bei den anvisierten Zielgruppen Anklang finden werden:

- wesentliche Beiträge zur Erweiterung des Unterrichtsenglisch,
- Ideensammlungen – oft auf engem Raum (vgl. 159),
- Fachdidaktisch begründete Auswahlkriterien bei Überangebot (vgl. 156),
- die Fokussierung der kreativen Spracharbeit (vgl. 35f.),
- besondere Kapitel z.B. über Unterrichtsplanung (vgl. 171f.),

- Ausführungen über Themen wie Lernschwierigkeiten (Legasthenie, 247), Musik (vgl. 281ff.), Üben (vgl. 187ff.) und multikulturelle Klassen, Überwindung der Schülerangst oder die Entstehung von Methoden, sind in solcher Kohärenz in vergleichbaren Büchern nicht zu finden.

Die Unterschiede zu Krechels Französischmethodik (2007) sind fundamental. Ein entscheidender soll abschließend Erwähnung finden. Während bei Krechel eine sehr enge Anlehnung an den GER erkennbar ist, findet man bei Doff/Klippel neben positiven zahlreiche kritische Anmerkungen, auch zu den Bildungsstandards. Sie beziehen sich insbesondere auf:

- die Vernachlässigung der fremdsprachlichen Bildung (vgl. 24),
- die Unverbindlichkeit von Lernzielen (vgl. 117),
- die Überbetonung funktionaler Leistungen, *teaching to the test* (194).

Die Englischdidaktik von Sabine Doff und Friederike Klippel stellt durch ihre grundlegende und umfassende Darstellung eine Informationsbasis zum stetigen Weiterbau dar, die eher die Zielgruppe der Lehramtsstudenten und Berufsanfänger anspricht. Für erfahrene Praktiker gibt es zahlreiche Abschnitte, die man mit dem englischen Ausdruck des *stating the obvious* klassifizieren kann. Sehr oft wird sehr Bekanntes festgehalten. Aufgeführte Darbietungs- und Semantisierungstechniken – das sei als Beispiel genannt – bieten dem angehenden Englischlehrer Erinnerungen an selbst erlebten Unterricht und eine systematische Übersicht. Sie sollten dem erfahrenen Praktiker aber wohlbekannt sein.

Allerdings haben die beiden Autorinnen das Hauptziel des Englischunterrichts immer im Blick, „nämlich möglichst ausgedehnte, intensive und effektive Lernsituationen zu schaffen“ (164).

Alle Kapitel enthalten zahlreiche begründete Vorschläge für das unterrichtliche Handeln. Für die Verfasserinnen gibt es „keine Garantie für den Lehrerfolg durch Lernzuwachs“ (168). Die Offenheit ehrt, die Chancen liegen nach der Lektüre beim Leser.

6.9 Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.) (2007): Französisch-Methodik – Handbuch für die Sekundarstufe I und II

Schon auf dem Titelblatt wird in roter Farbe hervorgehoben, dass es sich um eine Methodik handelt. Im Vorwort erscheinen die Begriffe „Methode“ oder „methodisch“ 25-mal! Der Herausgeber und elf weitere Autorinnen (9!) und Autoren (2) werden zu Beginn hinsichtlich ihrer beruflichen Funktionen und ihrer fachdidaktischen (11) bzw. forschungsdidaktischen (1) Schwerpunkte vorgestellt. Diese Schwerpunkte decken ein breites Spektrum des Fremdsprachenunterrichts ab. Es gibt nur wenige Überschneidungen. Alle Autoren, „jüngere und sehr erfahrene Lehrkräfte“ (10), verfügen über Kenntnisse in der Lehrerbildung und bringen reichlich Erfahrung aus der Unterrichtspraxis mit. Sechs unterrichten an einem Gymnasium, zwei an einer Gesamtschule, jeweils einmal sind Oberschule, Goethe-Institut, ein wissenschaftliches Institut und eine Schule für Erwachsenenbildung vertreten. Im Vorwort (7-10) begründet der Herausgeber seine Veröffentlichung mit vielfältigen Neuentwicklungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts, auf die auch der Französischunterricht reagieren müsse. Kern- bzw. Orientierungspunkte werden genannt: Vorbereitung auf Verwendungssituationen im Alltag, höhere kommunikative Kompetenzen, interkulturelle Handlungsfähigkeit und methodische Kompetenzen. Der Fokus richtet sich auf „aktuelle methodische Unterrichtsprinzipien“ (7). Von Anfang an wird deutlich gemacht, dass es nicht um eine Rezeptologie, sondern um Angebote, um theoretisch untermauerte **„Vielfalt, Variabilität und Offenheit im Einsatz von Methoden“** (8f., Hervorhebung im Original) geht. Das Angebot erfordert vom Unterrichtenden professionell begründete Auswahl, Kombination und Variation. Gerade da soll dieses „Methoden-Handbuch“ (10) hilfreich sein. Die Zielgruppe ist klar abgesteckt: zukünftige (Studierende und Referendare) und aktuelle Französischlehrer beider Sekundarstufen (vgl. 9).

„Allgemeinpädagogische und didaktische Leitlinien“ (9) werden im kompakten Überblick des Vorwortes präsentiert. Sie beziehen sich mit Ausrichtung auf den Französischunterricht auf Standards des Fremdsprachenlernens, Outputorientierung, effiziente Gestaltung, Selbstständigkeit und Kooperation, interkulturelle Kompetenzen, moderne Medien und Lernstandserhebungen.

Die sehr übersichtliche Gliederung (5f.) über die 272 Seiten wirkt durch die praxisorientierten Kurzüberschriften über den elf Kapiteln außerordentlich anziehend auf den Benutzer: *Interkulturelle Kommunikation, Wortschatzarbeit, Grammatikarbeit, Umgang mit Texten, Förderung der Lesekompetenz, Förderung des Hörverstehens, Sprechen und Schreiben fördern,*

Umgang mit den „Neuen Medien“, Evaluation und Leistungsmessung, Projektorientiertes und fachübergreifendes Arbeiten, Aufbau eines Methodenrepertoires – bei diesen zentralen Themen wird der direkte Bezug zu Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Französisch-Unterricht deutlich. Zwei Kapitel heben sich von den anderen ab. Die Ausführungen von Aurélie Lamers-Etienne und Nicola Theis über *Projektorientiertes und fächerübergreifendes Arbeiten* (vgl. 232-246) weisen deutlich über den Französischunterricht hinaus. Jochen Momberg liefert zum Schluss ein persönliches Methodenrepertoire (vgl. 249-265), das Christ zu Recht als „Quintessenz der Methodik“ und als „Methodik in der Nussschale“ bezeichnet: (Christ 2008: 414). Ein sehr erfahrener Kollege beschreibt, wie seine persönliche Umsetzung des Vorangehenden aussieht. Allerdings bezieht er sich im allgemeindidaktischen Bereich, der vergleichbar wenig Aufmerksamkeit erfährt, gleich auf drei Veröffentlichungen von Hilbert Meyer aus dem Cornelsen Verlag Scriptor (vgl. 263).

Von Beginn an wird dem Leser einsichtig, dass Quereinstiege in diese Methodik problemlos sind. Diese werden durch die systematische Untergliederung zusätzlich erleichtert.

Ein siebenseitiges Register findet sich am Ende des Buches. Die einzelnen Kapitel folgen im Aufbau demselben Schema, was zur Kohärenz und im Verlauf zu leichter Aufnahme wesentlich beiträgt: theoretische Information, Präsentation von Methoden, besondere Unterrichtsbeispiele, am Ende stehen jeweils Tipps und das Literaturverzeichnis. Arbeitsaufträge oder Fragen zum Nachvollzug sind nicht vorhanden.

Auf den Leser wirken zunächst Übersichtlichkeit und Durchschaubarkeit gleichermaßen anziehend und motivierend. Die Kapitel umfassen 16 (*Interkulturelle Kommunikation*) bis 29 Seiten (*Wortschatzarbeit; Das Sprechen fördern*). Im Bereich der Tipps sind außergewöhnlich viele Internetquellen aufgeführt. Der Praktiker wird das selektive Vorgehen dem Lesen von Deckel zu Deckel vorziehen, und das Handbuch als Dauerbegleiter nutzen.

Ein positives Proprium der Methodik stellen die außergewöhnlich zahlreichen Abbildungen, Grafiken und tabellarischen Übersichten dar, die mit zusätzlichen Erklärungen versehen sind. Auf der überwiegenden Zahl der Seiten erleichtern durch Sonderzeichen oder Nummerierungen strukturierte Aufzählungen ebenfalls Aufnahme, Verständnis und Speicherung. Lesehilfen am Rand gibt es nicht. Schwerpunktsetzungen werden durch Fettdruck der zentralen Begriffe markiert. Zu besonderer Hervorhebung werden dunkle Grautöne als Hintergrund für weiße Überschriften benutzt, auf weitere Farbeffekte wird verzichtet. Merkkästen enthalten Beispiele, Tipps und Empfehlungen für Schüler (vgl. 34) und Lehrer (vgl. 42), Übungen (vgl. 45), weiterhin französische Arbeitsanweisungen (vgl. 47), Lehrbuch-Auszüge (vgl. 48), eine Viel-

zahl französischer Texte (vgl. 135), französische Arbeitsanweisungen und Ausdrücke zu deren Behandlung (vgl. 78, 181). Die Variation von Überprüfungsverfahren (vgl. 128) bereichert und ermöglicht begründete zielgerichtete Auswahl. Vieles kann ganz ohne hohen Aufwand direkt in den Unterricht integriert oder sogar als Kopiervorlage benutzt werden (vgl. 75, vgl. 133).

Das Grundkonzept des Methodenhandbuches ist es, angehenden und mehr oder weniger berufserfahrenen Französischlehrern begründete und besonders erfolgreich erprobte Angebote und Vorschläge zu machen, deren Umsetzung relativ geringen organisatorischen Aufwand erfordert, deren Auswahl schwerpunktmäßig bestimmt wird durch Schüleraktivierung, Motivation, Spaß am Tun und Effektivität. Das Motto ist auf Seite 129 zu finden: „Lernen durch Erfolg und Freude“. Auch das Folgende trägt zur Kohärenz wesentlich bei: Die Ausbildung der Sprechfähigkeit und der „interkulturellen Handlungskompetenz“ (vgl. 237) – daneben wird ohne weitere Ausführungen auch der Begriff „Landeskunde“ verwendet (134) – als Hauptziele des zeitgemäßen Französischunterrichtes verbindet als gemeinsamer Nenner die einzelnen Kapitel. Dem Lehrer bleibt die Aufgabe der kritischen Sichtung, der adäquaten Auswahl, der Kombination und die der variablen Umsetzung. Die Sekundarstufen I und II werden nicht als autonome Blöcke, sondern als Teile einer Einheit betrachtet, die für das Folgende vorbereiten. Manches Thema wird sekundarstufenübergreifend dargestellt (vgl. 176). Natürlich erfährt der Praktiker nicht nur Neues, aber er erhält – in wohl strukturierten Zusammenstellungen und sehr überschaubaren Präsentationen – Bestandsaufnahmen und Anregungen zur Bestätigung oder zu Neugestaltungen in sehr nachvollziehbarer Art. Lehrer sollen ihre Unterrichtspraxis einer zeitgemäßen Überprüfung unterziehen, ineffektive und petrifizierte Vorgehensweisen als solche erkennen und ersetzen. Subjektive Darstellungen der Autoren werden deutlich markiert (vgl. 255 *Mes méthodes préférées*). Wenn zentrale Bereiche behandelt werden, ist die Auswahl immer dem Vorwurf der Subjektivität und des subjektiven Urteils ausgesetzt, dem durch fachdidaktische Begründung begegnet werden kann.

Hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Formulierungen wird der Leser generell nicht überfordert. Es gibt keine unüberwindlichen Verständnisprobleme. Allerdings vermisst man angesichts von Ausdrücken wie z.B. *Organigramm* (45), *Kalligramme*, *Haikus*, *Acrostiches*, *Monorimes*, *Bouts-rimés*, *diamond-poem* (90) am Ende eine Übersicht über Fachbegriffe, besonders wenn sie nicht im Fließtext erklärt werden. Damit könnte man auch dem Vorwurf des Namedroppings begegnen. Probleme der Kondensierung zeigen sich zuweilen bei der Darstellung der Theorie. Dazu sei das Kapitel über den Umgang mit den „Neuen Medien“ angeführt. Hier sollte vor allem weniger computerorientierten Kollegen die Kenntnis der Veröffentli-

chungen der Verfasserin empfohlen werden, die in der Literaturliste in auffällig hoher Zahl (7) aufgeführt werden (vgl. 210). Störend wirken zuweilen Flüchtigkeitsfehler (Rechtschreibung, Wortabstand nach Punkten). Die Anordnungsprinzipien sind sehr durchschaubar, Probleme mit der Orientierung oder der Informationsentnahme sind bei den erwähnten Zielgruppen nicht zu erwarten. Es handelt sich um eine mitreißende, Mut machende Fremdsprachendidaktik. Natürlich ist Grundsätzliches auf andere Fremdsprachen übertragbar. Aber die große Zahl der im Französischunterricht sehr gut verwendbaren französischen Texte (vgl. 92, 104f., 135), Wortlisten (vgl. 78, 86) und Arbeitsanweisungen (vgl. 93) macht die Ausrichtung auf die speziellen Zielgruppen der angehenden und aktuellen Französischlehrer überdeutlich und für diese Zielgruppe attraktiv.

Ein positives Proprium ist, dass immer wieder explizit zu Kooperation mit Kollegen angeregt wird und dass Vorlagen dafür zahlreich gegeben werden. Vieles kann hinsichtlich des Methodentrainings Zeit verkürzend und fachübergreifend in besonderen Wochenstunden oder schwerpunktmäßig verteilt auf die Fächer in Absprachen mit Kollegen ökonomisch geregelt werden.

Natürlich hat eine Fachdidaktik einige Jahre nach der Veröffentlichung Aktualitätsprobleme. Die sehr häufige Verwendung des Zeitadverbs „heute“ ist da umstritten. Manche Ausführungen zu Neuen Medien würden nach der Einführung der *Smartboards* völlig anders aussehen oder sich sogar erübrigen. Hinsichtlich der didaktischen Leitlinien wird der Wandel festgehalten, der den Beginn des neuen Jahrhunderts bestimmt. Der GER bleibt durchgehend der Bezugspunkt für Themenauswahl und für Neuerungen. Eine Methodik, die „theoretische Informationen“ (10) als motivierende Grundlage für ausführlich dargestellte Unterrichtsbeispiele betrachtet, sieht sich hinsichtlich Ausführlichkeit und Tiefe mit notwendigen Beschränkungen konfrontiert.

Der Gefahr unvertretbarer Simplifizierungen und unnötiger Wiederholungen widerstehen die Autoren durchgehend. Sie sind aber auf sehr zahlreiche Verweise angewiesen. Kritisch wird es, wenn der Leser gerade da auf erneute Entdeckungsreisen geschickt wird, wo er eigentlich im Sinne Bestand aufnehmender Darstellungen in kondensierter Form, eine sehr wichtige Funktion von Fachdidaktiken, grundlegende Informationen und ein eigenes Beispiel erwartet (vgl. 224f., 229). Etwas kurz fallen die Ausführungen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik aus (vgl. 7, 35), obwohl schon im zweiten Satz des Vorwortes (vgl. 7) ausdrücklich auf ihre Bedeutung für den Französischunterricht hingewiesen wird.

Der Bezug der Unterrichtsbeispiele zu vorangehenden unterschiedlich tiefgründigen theoretischen Ausführungen als notwendige Elemente der Entscheidung ist deutlich erkennbar. Die überzeugende Koordination sorgt dafür, dass bereits Behandeltes vorausgesetzt wird (vgl. 103). Die Dauerfrage der Autoren ist: Welche Konsequenzen haben die theoretischen Ausführungen für die Praxis des Französischunterrichtes? Folgende Einzelpunkte verdienen aus unterrichtspraktischer Sicht kritische Erwähnung: Hervorzuheben sind die Ausführungen zu nonverbalen und paraverbalen Aspekten (vgl. 17). Den Praktiker macht allerdings ein zu großes Vertrauen in diese Ausdrucksmöglichkeiten und „**intuitives Interaktionsverstehen**“ (17, Hervorhebung im Original) gerade wegen möglicher Missverständnisse skeptisch. „Sprachen lernt man nur, wenn man sich viel Zeit für sie nimmt“ (Butzkamm 2012: 356). Der Erwerb von Wortschatz ist eine Daueraufgabe. Lebenslanges Lernen impliziert natürlich auch lebenslanges Wiederholen. Die Abstände werden größer, die Wiederholungsbereiche werden umfassender. Schwerpunkte verlagern sich situationsadäquat. Wenn durch schüleraktivierende offene Übungen und Aufgaben Mitteilungsbereitschaft und Sprachkompetenz stark auseinanderklaffen, besteht bei Schülern die Gefahr muttersprachlicher Diskussion. Da wartet der Unterrichtende mit wenig Praxiserfahrung gespannt auf Empfehlungen für präventive (semantische) Maßnahmen, auf z.B. Möglichkeiten von *previewing activities*. Überhaupt erscheinen bei ebenso ansprechenden wie schwierigen Themen deutlichere Ausführungen zur Einsprachigkeit wünschenswert. Der Begriff wird im Register nicht aufgeführt! Gerne hätte man modellhaft ausformulierte Regeln gelesen. Eine häufigere Angabe der vorgesehenen Stundenzahl – wie z.B. auf Seite 241 – wäre aus praktischer Sicht wünschenswert.

Empfehlenswert ist weiterhin die Zeilen-Nummerierung der vorgeschlagenen Texte, die eine Bearbeitung wesentlich erleichtert. Die Autoren verweisen bei selbstgesteuertem Lernen sehr deutlich auf „dezentrale Übungsformen und Anwendungssituationen“ (146) und fokussieren dabei auf Tandem- (vgl. 107), Partner- und (Klein-) Gruppenarbeit (vgl. 146), wobei letztere als Methode (vgl. 234f., 240) vor allem zum angstfreien (vgl. 129) Erproben angesehen wird. Probleme mit diesen Sozialformen z.B. im Bereich der Verwendung der Fremdsprache werden aus praktischer Sicht zu wenig behandelt. Die Ausbildung der Kreativität halten die Autoren für den Schwerpunkt im Rahmen der Aufgabenstellungen. Dieser Rahmen wird bei abnehmender Steuerung und abnehmenden Vorgaben realistisch abgesteckt (50). Die Schüler erhalten „ein inhaltliches und sprachliches Gelände“ (175), das zu höheren Aufgaben führen soll. Für unverzichtbar betrachten die Autoren in diesem Zusammenhang den Einsatz von Arbeitsblättern (vgl. 93) oder *fiches de travail* (203), die oft in kopierfähiger Form angeboten werden. Besondere Beachtung finden aus praktischer Sicht Beobachtungsbögen zur Selbst-

und Fremdevaluation mit hohem Anregungspotential (vgl. 220f.). Diese gilt für manche auch in anderen Fächern gut verwendbare „Kästen“ genauso (vgl. 113).

Eine Annäherung an Rezeptologie ist aber auch erkennbar. Sie drückt sich vor allem durch den übermäßigen Gebrauch des Passivs aus (vgl. 134). Vieles ist in der Praxis schwieriger, als es hier dargestellt wird. In dem Zusammenhang seien Punkte genannt wie: Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler herstellen, Schüler an Auswahl beteiligen, Heraushören des Bedeutungsvollen... Es bleibt für den Unterrichtenden genug zu tun, aber er erhält eine vielschichtige und solide Basis.

Begründete Innovationen und erprobte Lösungsansätze werden gleichberechtigt behandelt. Beide fließen ineinander oder bauen aufeinander auf. Diese Französisch-Methodik polarisiert nicht, sie schafft Überschaubarkeit, verbindet, vergleicht, warnt auch deutlich vor Pendelbewegungen, vor einseitigem oder unreflektiertem monotonem Tun. Ein gutes Beispiel für Vermittlung und Anbindung stellt die angestrebte Kombination aus kreativen und analytischen Verfahren bei der Behandlung von literarischen Texten dar (vgl. 91). Zu Recht wird dem zusammenhängenden Erzählen (vgl. 153) und dem Nacherzählen (vgl. 179) wieder ein gebührender Platz eingeräumt. Eine ausführliche Anbindung an Bezugswissenschaften sucht der Leser vergeblich. So werden „verschiedene Fachrichtungen“ (11), Erkenntnisse der Lernforschung (vgl. 58), der Hirnforschung, der Lernpsychologie und der allgemeinen Didaktik (vgl. 172) zwar erwähnt und einbezogen, zur weiteren Vertiefung ist der Leser aber auf die Internetadressen und die Literaturangaben angewiesen. Die Frage darf auch hier gestellt werden, ob bei relativ knapper theoretischer Unterfütterung die Zahl der Verweise nicht über Gebühr steigen muss. Gerade auf dem Gebiet der Lehrpläne und Rahmenbedingungen haben in den letzten Jahren solche Veränderungen stattgefunden, dass man Ausführungen zu diesem Themenbereich Kenntnis nehmend und vergleichend behandeln sollte. Zahlreich sind die Bezüge zur fremdsprachlichen Außenwelt. Neben Übungen für den Schüleraustausch (vgl. 18ff.) und Tipps für die Gestaltung mit entsprechenden Internetadressen (vgl. 25) erfreut auch der Hinweis auf Städtepartnerschaften. Gerade hier liegt die große Chance für Französischlehrer, durch Gründung einer Partnerschaft oder durch Anschluss und Mitgestaltung von Bestehendem Entscheidendes für das ‚bedrohte‘ Fach Französisch zu tun.

Der Praktiker erhält neben fachdidaktischer Fundierung außerordentlich viele praktische Anregungen, er wird aber immer wieder auf seine Wahlfreiheit hingewiesen. Der Unterrichtende entscheidet über Übernahme, Mischung oder Ablehnung. Zu letzterer fühlt sich der erfahrene

Praktiker hin und wieder herausgefordert. *Food for thought and cooperation* ist genügend vorhanden.

Motivation erscheint in allen Kapiteln als Leitmotiv, das sich auf Unterrichtende und Schüler bezieht. Dabei bedienen sich die Autoren weniger des *comic relief* als der schrittweisen Hinführung zu erfolgreichem Tun (vgl. 162, 171, 179) und damit verbunden dem Aufbau und der Steigerung des Selbstvertrauens. *Le succès constitue la meilleure motivation*. Dem Unterrichtenden werden optimistische Perspektiven eröffnet. Da die Unterrichtsbeispiele deutlich markiert und vom Übrigen klar erkennbar abgesetzt sind, besteht die Gefahr, nur die praktischen Vorschläge zu lesen.

Unter „Tipps und Literatur“ findet man jeweils nach den Kapiteln ein unterschiedlich umfangreiches Angebot an Empfehlungen, Erläuterungen, Hinweisen und Internetadressen. Schwerpunktsetzungen mit Angabe von bestimmten Textpassagen haben entlastende Funktion bei der Vielzahl. Auffällig und zugleich bedauernswert ist die Tatsache, dass mit *A plus!* und *Réalités* nur Lehrwerke aus dem Cornelsen-Verlag herangezogen werden. Die Autoren holen sich zahlreiche Anstöße, Hilfen und (Unterrichts-)Ideen von außen (vgl. 78) zur Verbindung von Inhalt und Grammatikarbeit. Sehr auffällig ist der Fokus auf Aufsätzen und ganzen Heftreihen (vgl. 96) bestimmter Fachzeitschriften wie *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* bzw. *Englisch* (vgl. 118, 246f.). „Erstaunlich“ häufig finden Fachbücher aus dem Cornelsen Scriptor Verlag Berücksichtigung.

Die Fachdidaktiken von Leupold und Nieweler lagen 2006 bereits vor und werden durchgehend herangezogen. Erwähnung findet auch die Fachdidaktik von Roche (vgl. 264). Leupold ist mit seiner Fachdidaktik – dicht gefolgt von Nieweler – mit acht Erwähnungen der am häufigsten in den Literaturlisten aufgeführte Autor! Seine Kriterien der Textauswahl werden übernommen (vgl. 83).

Hilfreich zur Vertiefung sind kurze Buchvorstellungen (vgl. 230). Literaturhinweise zur Lektüre-Auswahl (vgl. 96) werden im Schulalltag gerne entgegengenommen. Die zahlreichen Internetadressen bedürfen wegen des zeitlichen Abstandes der Überprüfung. Erwähnenswert sind die nützlichen Suchtipps, Überblicke, Linksammlungen, Hinweise auf internetbasierte Plattformen und die Auflistung der Links nach Oberthemen (vgl. 209f.).

Weiterhin erhält der Praktiker Hinweise auf französische Radiosender im Internet (vgl. 137). Generell erleichtert die erwähnte Übersichtlichkeit Nachvollzug, Aufnahme und Übertragung (vgl. 23ff.).

Bei den sehr umfangreichen Literaturangaben ist die Zahl der im Ausland erschienenen fremdsprachendidaktischen Veröffentlichungen (15 von 223) sehr begrenzt.

Die vorangehenden Ausführungen weisen darauf hin, dass das „Methodenhandbuch“ unter angehenden und aktuellen Praktikern viel Zuspruch gefunden hat und findet. Es wendet sich gegen Beliebigkeit und unreflektierten Dauergebrauch von Gewöhnlichem (vgl. 166) im Französischunterricht und warnt vor Übertreibungen.

Dem Routinier wird manches bekannt oder sogar selbstverständlich vorkommen wie „Bilder sind ein wichtiger Bestandteil moderner Lehrmaterialien“ (67). Weitere Beispiele sind leicht zu finden. Durch die Darstellung wissenschaftlich fundierter Neuerung werden Leser aller Altersgruppen in die Lage versetzt, durch Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis und durch Abgleich und Erweiterung ihren eigenen Weg variabler und erfolgreicher zu gestalten.

Ein bemerkenswertes Proprium ist die fortlaufende Erinnerung daran, was frühzeitig zu geschehen hat auf dem Weg vom Anfangsunterricht bis zum Abitur. Das reicht vom rein Sprachlichen (vgl. 33) über Strategien und Techniken (vgl. 101, 129) bis zur Persönlichkeitsbildung (vgl. 89). Gerade im Alltagsunterricht Vernachlässigtes findet besondere Erwähnung (vgl. 176).

Trotz wiederholter Hinweise auf die Bedeutung der phonetischen Grundausbildung (143, 173), auf Aussprache und Aussprache-Korrektur vermisst der Leser Hinweise auf den Umgang mit phonetischen Zeichen und phonetischer Umschrift, die in allen neuen Lehrwerken enthalten ist.

Natürlich findet der routinierte Praktiker Ausführungen wie z.B. über gleichzeitige Grammatik- und Literaturarbeit (vgl. 78) oder permanente Leistungsbewertung (vgl. 213) und Motivation, die diskussionswürdig sind oder die zum Widerspruch herausfordern. Gerade dafür können mit Bezug auf diese Methodik Fachgespräche, Fachkonferenz, Fort- und Weiterbildung geeignete Plattformen liefern. Manchen zentralen Begriffen wie Hausaufgaben, Sprachmittlung oder französischen Sprachprüfungen werden keine eigenen Kapitel gewidmet. Sie werden aber im Kontext der einzelnen Kapitel immer wieder aufgegriffen. Es bleiben Wünsche aus unterrichtspraktischer Sicht: Wäre es möglich, einmal eine korrigierte und benotete Schülerarbeit vorzulegen? Der Leser hätte auch gerne etwas über den methodisch variabel gestalteten Umgang mit sehr hilfreichen französischen Wortlisten und mehr über individuelle Formen der Wiederholung erfahren. Generell kann aber festgehalten werden: Die unterrichtsrelevanten Ergebnisse neuerer Forschung werden behandelt, eine Vielzahl von theoretisch unterfütterten Lösungsmöglichkeiten und Vorschlägen zur eigenverantwortlichen, individuellen Un-

terrichtsgestaltung befindet sich im Angebot. Dazu gehören auch die vielen sprachpraktischen Teile. Aus Warnungen spricht die Praxiserfahrung der Autoren (vgl. 162). Die Methodik zeichnet sich durch Unterrichtsrelevanz, Realisierbarkeit und Effizienz aus. Authentizität ist ein wesentliches Auswahlkriterium (vgl. 126). Allerdings wird Kompetenzorientierung nur im Zusammenhang mit neuen Formen der Leistungsüberprüfung sehr kurz behandelt (vgl. 224). Erwähnenswert ist die Bedeutung, die der Reduktion zugewiesen wird (vgl. 163). Der sehr erfahrene Praktiker weiß, dass die quantitative Heraus- und Überforderung ein grundsätzliches Problem des Unterrichtalltags ist! Auch bezüglich der Lehrwerke geht sein Wunsch in diese Richtung: *Doing more with less*.

Das Buch entspricht seinen eingangs erwähnten Intentionen und stellt eine klare Antwort auf den Fortbildungsbedarf dar. Es wird seinem Titel gerecht.

6.10 Roche, Jörg (2008): Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik

Die Monografie von Jörg Roche, Professor für Deutsch als Fremdsprache und Leiter eines Multimedia Forschungs- und Entwicklungslabors, erscheint in der Reihe der UTB-basics, deren Ziel es ist, Grundlagen zu legen.²² Der Autor beschreibt sein Werk als erste Einführung in das Lernen und Lehren von Fremdsprachen (vgl. 7ff.). Seine Intention ist es, einen Überblick über die wichtigsten Erkenntnisse aus der Sprachlehr- und Lernforschung und der Fremdsprachendidaktik zu liefern. Um verlagsbedingten Auflagen hinsichtlich Länge und Format gerecht werden zu können, muss er nach eigenen Aussagen wiederholt zusammenfassend arbeiten. Größere wissenschaftliche Tiefe soll für den Leser durch die Beschäftigung mit der nach jedem Kapitel aufgelisteten Literatur erreichbar sein. Vom Autor zu begründende Selektion ist damit vorprogrammiert. Roches Zielgruppe ist weit gefasst: Eigentlich richtet er sich an alle, die sich für das spannende Thema Sprache interessieren, insbesondere an jene, die sich aus privaten, beruflichen und öffentlichen Gründen mit dem Thema beschäftigen wollen. Dass die Beispiele zumeist dem Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder dem Englischunterricht entnommen werden, wird mit dem Kurzhinweis auf bessere Verständlichkeit begründet. Materialien verdankt der Autor wesentlich „freundlichen Kolleginnen und Kollegen“ (8). An die Frage nach der Art der Integration derselben reihen sich andere:

- (Wie) Werden die postulierte leichte Verständlichkeit und die „unmittelbare Umsetzbarkeit“ (7) eingelöst?
- Das Buch ist sprachenübergreifend verfasst. Wie steht es um die Transfermöglichkeiten für Leser, die aus völlig anderen als der der DaF-Perspektive auf das Thema blicken?

Die Monografie ist in acht Kapitel von unterschiedlicher Länge (13 bis 51 Seiten) unterteilt, die den gleichen Strukturaufbau aufweisen. Am Anfang steht jeweils nach einem detaillierten Inhaltsverzeichnis ein einführender Kurzüberblick, überraschenderweise „Zusammenfassung“ genannt. Diese hat die Funktion eines *advance organizers*. Am Ende eines jeden Kapitels findet man Arbeitsaufträge mit persönlicher Ansprache des Lesers. Dazu kommen Aufgaben zur Wissenskontrolle, deren Lösungen im Anhang nachzuschlagen sind. Den Abschluss bildet jeweils die Literaturlauswahl. Vom Autor als besonders empfehlenswert angesehene

²²Auf der Rückseite und in der Einleitung befinden sich sieben mit „Grund-“ eingeleitete Komposita.

Angaben sind mit einem Stern gekennzeichnet. Es befinden sich fortwährend Lesehilfen am Rand. Angesprochene Oberthemen und Worterklärungen stehen ebenfalls in dieser Spalte. Dezent Blautöne der Kästen am Rand dienen der Veranschaulichung genauso wie durch Fettdruck hervorgehobene Schlüsselbegriffe. Anspruchsvoll ist deren Zahl: So findet man allein im ersten Kapitel 59 Fachtermini. Das Titelbild unterscheidet diese FFD von anderen: Roche wählt das Gemälde „Der Turmbau zu Babel“ von Pieter Bruegel dem Älteren. Er verweist in der Einleitung auf das „Dilemma‘ der Vielsprachigkeit“ (12) und den gesellschaftlichen Wunsch, durch Bildungseinrichtungen „das Schicksal Babels zu vermeiden“ (ibid.) hin. Der Orientierung sehr dienlich ist ein 9-seitiges Register (276-284). Beispiele – aus verschiedenen Sprachen – werden am Rand besonders hervorgehoben.

Der Autor macht in der Einleitung deutlich, dass es ihm nicht nur um Instruktion, sondern auch um Anregung, Ermutigung und Impulsgebung geht. Er sucht im Fließtext und in den Aufgaben Verknüpfungen zum Vorwissen der Leser, zu ihren eigenen Lehr- und Lernerfahrungen. Ziel ist es, sie zur Selbstständigkeit zu führen (vgl. 9). Von Anfang an ist das Bestreben erkennbar, über den Zaun auf internationale Entwicklungen zu blicken. Motivierend wirken in der Einleitung Begriffe wie „das spannende Gebiet des Lernens und Lehrens“ (8), „das Abenteuer Sprache und Spracherwerb“ (9) und schließlich der Hinweis auf einen „faszinierenden“ (9) Bereich.

Hervorzuheben ist, dass der Autor in der Beschreibung der historischen Entwicklung der Fachdidaktik auf Schnittmengen und Verwandtschaftsbeziehungen unter den Methoden eingeht. Roche ist bemüht, immer wieder den Kontakt von der Theorie zur Unterrichtspraxis herzustellen.

Sein hohes Interesse an Medien, an deren Möglichkeiten und Grenzen ist von Anfang an besonders deutlich. Positiv an der Gesamtanlage ist die Übersichtlichkeit zu bewerten. Insgesamt enthält das Buch 64 Abbildungen, die der Auflockerung und der Klarstellung dienlich sind. Eine Einschränkung muss man machen: Teilweise sind die Abbildungen schlecht lesbar (vgl. z.B. 24). Das erste Kapitel bietet einen Überblick aus lerntheoretischer Sicht über die wichtigsten Methoden des Fremdsprachenunterrichts von der Grammatik-Übersetzungsmethode bis zu „Kernelementen einer Fachdidaktik“ (28), die aus aktueller Perspektive dargestellt werden. Das vergleichsweise sehr kurze (13 Seiten) zweite Kapitel stellt Lernertypen unter dem Oberbegriff „Lernervariablen“ (31) vor. Es geht hier vor allem um den Einfluss der Lernerpersönlichkeit auf das erfolgreiche Fremdsprachenlernen. Interessante Detailinformationen zu den Aspekten Lernfähigkeit und Lernbereitschaft, Lernstile, Motiva-

tion und affektive Faktoren, Alter und Lernen, die Bedeutung der Umgebung auf den Fremdsprachenerwerb erweitern das Reflexionsspektrum der angehenden und aktuellen Praktiker ebenso wie Exkurse über die Lernfähigkeit des Gehirns oder geschlechtsspezifische Unterschiede beim Fremdsprachenlernen. Im Fließtext wären allerdings mehr Literaturangaben wünschenswert gewesen. Die acht Übungsaufgaben am Ende beziehen sich auf Wissenskontrolle.

„Im Prinzip beginnt das Buch mit Kapitel 3“, schreibt Schuetze (2010: 1) in seiner Rezension der Monografie und begründet das mit der Schwerpunktsetzung auf Sprachverstehen und Sprachdidaktik. Dadurch wird m.E. der Wert der ersten beiden für alle drei Phasen der Lehrerbildung wichtigen Kapitel unterschätzt.

In dem dritten, 42-seitigen Abschnitt²³ unter dem Kurztitel „Lernuniversalien“ (45) geht es um Sprach- und Informationsverarbeitung. Wie in allen anderen Kapiteln stellt der Autor den Ausführungen einen Katalog von motivierenden Fragen voran (26). Es geht vor allem um individuelle Sprachanlage und Informationsverarbeitung im Gehirn. Die für Spezialisten hochinteressanten Ausführungen liefern theoretische Erklärungen für Beobachtungen und Feststellungen in der Unterrichtspraxis, und sie bieten Bestätigungen von Erfahrungen. Weiterhin geben sie Anstöße zu kritischer Überprüfung von Tradiertem. Es wird eine Vielzahl außerordentlich wichtiger, sich aus dem Oberthema ergebender theoretischer Themen angesprochen wie Bedeutungskonstruktion, Aufmerksamkeit, Informationsspeicherung, Visualisierung, Sprachverstehen und Sprachproduktion und das mentale Lexikon. Besonders lesenswert aus praktischer Sicht sind die Ausführungen über Wortschatzvermittlung, die Steigerung der Behaltensleistung und – leider etwas knapp – über Fehlerkorrektur. Die Informationsdichte in diesem Kapitel ist hoch. Manches erschließt sich dem Leser erst bei erneutem Lesen. Multiperspektivisch beleuchtete Unterrichtsbezüge verteilen sich über dieses Kapitel. Der Fremdsprachenlehrer wartet bei langen theoretischen Ausführungen auf eine konkrete Systematik der Ausrichtung auf die institutionelle Praxis, auf ein geschnürtes, mehr methodische Hinweise enthaltendes Mitnahmepaket, auf das systematische Herunterbrechen auf die unterrichtspraktische Ebene. Und dieses nicht aus Theoriefeindlichkeit, sondern wegen der Fülle der Themen. Gewisse Ergänzungen z.B. aus dem russisch-englischen Bereich (vgl. Abbildung 3.6, 70) oder aus der australischen Eingeborensprache Maori (vgl. 75-76) nimmt der Praktiker kritisch zur Kenntnis. Besonders positiv hervorzuheben sind die grafischen Darstellungen des Speichermodells (57) und der Sprachverarbeitung (63). Was über die Zahl der Begriffe und

²³Hier scheint es sich um ein Spezialgebiet des Autors zu handeln.

die DaF-Perspektive gesagt wurde, gilt auch hier. Hilfreich ist generell die Zahl der Querverweise innerhalb der Kapitel. Die Übungsaufgaben am Ende dieses Kapitels beziehen sich durchgehend auf erworbenes Wissen.

Immer neue Überraschungen, unerwartete Einschübe aus vielerlei Richtungen und die spezifische Gestaltung jedes einzelnen Abschnittes können das Leseinteresse aufrechterhalten, verlangen aber auch ein hohes Maß an Konzentration. In Kapitel 4 geht es um Grundlagen der Spracherwerbsforschung. Neu sind Transkripte von authentischen Lerneräußerungen (vgl. 93, 95ff., 98, 122ff.), Hypothesen zum Spracherwerb, die am Schluss noch einmal systematisch aufgelistet werden (vgl. 127f.) und originelle Aufgaben an den Leser (vgl. 98, 99). Die Hinwendung zur Nutzung von erfolgreichen Verfahren des ungesteuerten oder natürlichen Spracherwerbs (vgl. 9) für den institutionellen Fremdsprachenunterricht ist ein positives Proprium dieses Buches. Roche spricht sogar bei der Erforschung des Spracherwerbs von Gastarbeitern und Migranten mit Deutsch als Fremdsprache und bei der Suche nach von dort kommenden fachdidaktischen Impulsen von einem „Quantensprung“ (91). Anhand von erwähnten Gesprächen sucht er nach Konzepten für ihre Art des fremdsprachlichen Lernens. Er tut dies mit der Absicht, wichtige Erkenntnisse dieser Art des Spracherwerbs herauszuarbeiten und für den Fremdsprachenunterricht nützlich zumachen. Es bewegt ihn die Frage, was ein Kind zum Lernen einer Fremdsprache antreibt. Er erläutert zunächst kritisch die „frühen Hypothesen der Spracherwerbsforschung“ (105) wie Kontrastivhypothese und Identitätshypothese und dann als notwendig erachtete Weiterentwicklungen wie Monitorhypothese, Interaktionshypothese, Akkulturationshypothese und Outputhypothese.

Keine bildet nach seiner Meinung den Fremdsprachenerwerb umfassend ab, er entnimmt ihnen Impulse für den institutionellen Unterricht wie z.B. den, Schüler durch wohlüberlegte Aufgaben und Anforderungen zu fördern. Mit deutlichem Blick auf den Lerner beschreibt er ausgehend von der Interlanguagehypothese den stufenweisen Erwerb einer Fremdsprache. Der Name Selinker wird nicht genannt. Roches Ablehnung eines zu schnellen linearen Vorgehens folgt seine Forderung nach einem variablen Lerndruck und nach Stimuli. Sie sollen Stillstand (Fossilierung) vorbeugen. Die Beispiele in diesem Zusammenhang stammen wieder aus den Bereichen DaF (vgl. 112f. und 115) und der Fremdsprache Englisch (vgl. 114). Überprüfungswürdig ist hinsichtlich der Veränderungsmöglichkeiten der Variablen die tradierte Reihenfolge zu behandelnder grammatischer Phänomene. Die Betrachtungsweise von Fehlern als Hinweise auf Entwicklung laden den Praktiker zur Selbstreflexion ein. Die Zusammenfassung im Kapitel dient nun auch als Übergang zur Mehrsprachigkeit. Roche stellt klar, dass es ihm

bei dem vieldeutigen Begriff um sehr kompetente Sprecher in mehreren Sprachen geht. Er weist in diesem Zusammenhang realistisch auf begrenzte Möglichkeiten schulischen Fremdsprachenunterrichts hin. Die zitierte Studie stammt aus Kanada. Thema des Folgenden ist die Bedeutung des Inputs unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Umgebung. Roche erläutert die Notwendigkeit vereinfachender sprachlicher Variationen zur Verständniserleichterung im fremdsprachlichen Unterricht. Unter den 10 Übungsaufgaben ist eine offene Frage.

Im Mittelpunkt des 5. Kapitels stehen Möglichkeiten, Sprache (Kapitelüberschrift) als Zeichensystem zu beschreiben. Der Überblick (131) spannt einen weiten Bogen: Auf 51 Seiten behandelt Roche unter den Oberbegriffen Sprachnormen, Allgemeinsprache, Fachsprachen, Sprachvarianten und Sprachwandel, (Schul-)Grammatik, Valenz- und Dependenzgrammatik, Text und Handlung nicht nur für Fachleute hochinteressante Themen auf seine originelle Art. Besondere Aufmerksamkeit verdient aus unterrichtspraktischer Sicht der letzte Abschnitt über Grammatik und Fremdsprachenunterricht. Dieses 5. Kapitel ist ein sehr gutes Beispiel dafür, wie man Fachtexte durch ebenso überraschende wie originelle Abbildungen und Beispiele illustrieren, auflockern und die Lesemotivation durch einbeziehende Aufgabenstellungen aufrechterhalten und stärken kann. Der Bezug zum Fremdsprachenunterricht wird dauerhaft hergestellt. Schwerpunkte sind Sprachvarianten und Standardsprache, Korrektheit und Authentizität und daraus abgeleitete allgemeine Leseempfehlungen. Aus persönlicher Praxissicht scheint eine zustimmende Anmerkung angebracht: Der zunehmende Unterschied zwischen Standardsprache und Umgangssprache im Französischen verdient mehr unterrichtliche Beachtung. Das Maß der oft lehrbuchgelenkten Vernachlässigung erscheint ungerechtfertigt. Empfehlenswert ist im Hinblick auf Mehrsprachigkeitsdidaktik der Einschub über *EuroComRom*.²⁴ Das Verfahren nutzt bereits vorhandene Sprachkenntnisse zur rezeptiven Erschließung von Texten aus einer bisher unbekannten Sprachen in sieben abschöpfenden Schritten (sieben Sieben), die hier nach dem romanischen Beispiel erläutert werden: Absuchen nach internationalem Wortschatz, nach Wörtern aus der Romania, nach Lautentsprechungen, nach Aussprachekonventionen, nach Strukturidentitäten, nach Bildung grammatischer Wörter und Endungen und schließlich nach Präfixen und Suffixen. In der Präsentation von Sprachbereichen (vgl. 146ff.) erweist sich Roche als ein kenntnisreicher Wanderführer zwischen vielen Sprachen und – damit eng verbunden – Kulturen.

Die Tour führt wie an einigen anderen Stellen der Monographie nicht nur zu einem Blick über den Zaun, sondern zu einem internationalen Rundumblick. Verschiedene Formen und Ansätze

²⁴ vgl. <http://www.eurocomprehension.de>.

von Grammatiken werden nach lernerzentrierten und praxisorientierten Kriterien präsentiert und gegenübergestellt. Kritische Anleitungen zur Reflexion erhält der Unterrichtende zum Gebrauch von Terminologien und zur Verständlichkeit. Außerordentlich lesenswert aus unterrichtspraktischer Sicht sind die abwechslungsreichen Ausführungen über die Rolle von Texten im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und für die kommunikative Didaktik im Besonderen. Ausgehend von der linguistischen Pragmatik widmet sich der Autor dann der kommunikativen Funktion von Sprache und ihrem Vorrang vor formaler grammatischer Instruktion. Lehrbuch-Grammatiken, Übungsgrammatiken und vor allem Lernergrammatiken – vom Schüler selbst erstellt oder für Lehrwerke verfasst – stellt er übersichtlich vor. Der Titel der Beispielgrammatik (DaF) könnte Motto der Ausführungen sein: *Grammatik mit Sinn und Verstand* (vgl. 175f.). Abschließend werden Prinzipien didaktisierter Grammatiken mit ihrer lernerorientierten Reduktionsverpflichtung analysiert und induktive und deduktive Verfahren mit entsprechenden Übungen präsentiert. Die Übungsaufgaben sind durchgehend Wissensfragen. Das 7. Kapitel „Lehr- und Lernziele, Kompetenzen und Standards“ befasst sich zunächst im Kontext mit Lernzielebenen (Richt-, Grob- und Feinlernziele). Eine Übersicht über Lehr- und Lernziele in der Bundesrepublik schließt sich an. Der GER wird nur kurz behandelt (vgl. 186f.). Vom europäischen Sprachenportfolio ist nicht die Rede. Mehr Aufmerksamkeit widmet Roche der Präsentation des Lehrplan Deutsch als Zweitsprache aus dem Jahre 2002 (vgl. 188-193). Die zeitgemäße Vermittlung von Kompetenzen – zuerst und gründlich von rezeptiven dann von produktiven – wird mit Beispielen aus dem Online-Lehrprogramm *uni-deutsch.de* vorgestellt. Hier führt der Weg vom Global- zum Detailverstehen. Lesestile mit zugehörigen Techniken werden konzis und übersichtlich erläutert. Das Hörverstehen als nach Roche schwierigere Fertigkeit folgt danach. Hinweise auf Erleichterungs- und Hinführungsmaßnahmen und Techniken werden zahlreich genannt. Dem Schreiben wird in diesem Abschnitt eine gewisse kommunikative Renaissance zuteil. Ihm wird wegen des vorangehenden „inneren Sprechens“ (201), der Möglichkeiten der Planung, der Kontrolle und der Darstellungsvielfalt Vorrang gewährt. Digitale Hilfsmittel zur Fehlerfindung und -korrektur mit Anleitungen zur Weiterarbeit werden mit Abbildungen beschrieben. Sie sollen den Lerner gemeinsam mit vorstrukturierten Aufgaben Schritt für Schritt auf dem behutsamen Weg zur Eigenproduktion begleiten. Der Lerner bleibt selbsttätig, bis notfalls der *E-Assistent* kommt.

Beschriebene Techniken können beim Sprechen übernommen werden (vgl. 205). Der Medienexperte Roche erklärt die Vorzüge der elektronischen Medien auf diesem Gebiet überzeugend (ibid.). Kurzen Ausführungen zu Schwierigkeitsgraden von Aufgaben im Unterricht folgt genauso unerwartet wie notwendig eine Antwort auf die Frage, wie Übersetzungen im

Fremdsprachenunterricht schon im Anfangsunterricht sinnvoll eingesetzt werden können. Praxisorientiert ist die Kriterienliste für die Wahl der „richtigen“ Methode gestaltet. Ob sein fünf-stufiges Modell als Grundschema (vgl. 212f.) einzuhalten ist, sollten Praktiker erproben. Roche hält ein überzeugendes Plädoyer für den „handlungsbezogenen“ (213) Unterricht und nennt die wesentlichen Elemente. Das berufliche Selbstverständnis kann der angehende bzw. aktuelle Fremdsprachenlehrer anhand eines Kompetenzprofils (217f.) überprüfen. Kurze Ausführungen zum Qualitätsmanagement runden zusammen mit dem Qualitätsrahmen einer deutsch-ungarischen Kommission das Kapitel ab. Vier der zehn Übungsaufgaben sind offene, an Unterrichtende gerichtete. Als „neue Didaktikgeneration“ (225) bezeichnet Roche die „interkulturelle Sprachdidaktik“ (ibid.) und beschreibt deren wesentliche Elemente. Die enge Verknüpfung von Sprache und Kultur wird u.a. verdeutlicht durch bildhafte Ausdrücke aus 11 Sprachen sowie die Analyse mechanischer Übersetzungen. Unter den Begriffen „Interkulturelle Vermittlung“, und „interkulturelle Sensibilisierung“ im Vergleich zu vorangegangenen Ansätzen, die zu sehr auf reines Wissen setzen, findet eine Überleitung zur zeitgemäßen Unterrichtspraxis statt. Sieben Fragen zur Kontrolle erworbenen Wissens runden das letzte Kapitel ab.

Folgende abschließende Bemerkungen erscheinen angebracht: Die intendierte Übertragung auf andere Sprachen gelingt. Digitalisiertes Material ist nicht enthalten. Es gibt aber einige Hinweise auf elektronische Lernplattformen. Der Autor unterliegt nicht der Versuchung, sich bei den Literaturangaben zu oft selbst zu nennen. Er gibt einen Überblick über die Geschichte der wichtigsten Ansätze des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen, dabei wird der neueste Stand aus lernpsychologischer Sicht geschildert. Die Darstellung der Grundkonzepte der Fremdsprachenerwerbsforschung ist in ihrer Übersichtlichkeit für den Aufbau von Grundwissen sehr nützlich. Hierbei werden insbesondere linguistische, psycholinguistische, lernpsychologische und interkulturelle Aspekte berücksichtigt. Hinsichtlich der Lehrplandiskussion hätte man gerne mehr über Kerncurricula, Bildungsstandards und Kompetenzen erfahren. Die Kapitel können problemlos isoliert gelesen werden. Quereinsteigendes Lesen ist jederzeit möglich. Der Leser erfährt, „wo es sich lohnt nachzuforschen“ (vgl. 9). Für praxisorientierte Leser wären konkretere Vorschläge zur Effizienzsteigerung des Fremdsprachenunterrichts (Umsetzungsmöglichkeiten) zu Ungunsten von sehr theoretischen Teilen (z.B. Struktur des Gehirns) wünschenswert. Auffallend sind durchgehend der Facettenreichtum, die originelle Gestaltung und der komprimierte und prägnante Stil. Unter Bezugnahme auf Roches Auto-Beispiel (vgl. 47) kann festgehalten werden: Fahrpraxis kann jetzt erworben werden. Es können auch Fahrstile einer konstruktiven Überprüfung unterzogen werden.

6.11 Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2009): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage)

Die beiden Herausgeber waren Professoren für die Didaktik des fremdsprachlichen Englischunterrichts (Bach) und für Englisch mit den Schwerpunkten Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik (Timm). Die vierte Auflage des 1989 zuerst erschienenen Buches stellt nach eigenen Angaben eine „vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage“ (vgl. III) dar, die sich aktuellen auf der Rückseite aufgelisteten Themen widmet. Die 13 verschiedenen Kapitel wurden jeweils von einem oder mehreren Autoren verfasst. Die Namen sind den Lesern fachdidaktischer Literatur vertraut. Zusammen mit Titeln, Funktionen und Adressen werden sie auf der letzten Seite aufgeführt. Elf Verfasser sind Universitätsprofessoren.

Das Vorwort ist richtungsweisend: Das Buch will „Wege zu einem handlungsorientierten Englischunterricht aufzeigen“ (VII) und Lehrkräften „Anstöße für ein pädagogisches Handeln“ (ibid.) geben. Dabei soll – an der „außer- bzw. nachschulischen Lebenswelt orientiert“ (ibid.) – traditionelles und für die aktuellen schulischen Herausforderungen erforderliches Wissen (vgl. VIII) behandelt werden. Teamarbeit der Autoren soll auch unter Berücksichtigung von Vorgaben der Herausgeber bezüglich Konzeption, Inhalt und Formalem Kohärenz sichern. Die Kapitel werden schwerpunktmäßig geordnet (vgl. ibid.), und es wird ein stärkerer Bezug zu Kognitionswissenschaften und Neurobiologie angekündigt. Generell sollen „handlungsorientierte Interaktionen“ (ibid.) stärkere Berücksichtigung finden. Gegenwart soll nicht einseitig in ihrer Vorbereitungsfunktion für Zukünftiges gesehen werden. Weitere Vorschläge zur individuellen bzw. kooperativen Nutzung des Buches sowie eine genauere Beschreibung der Adressaten gibt es nicht.

Die Gliederung bietet eine kurze Übersicht über Themen und Autoren der Kapitel und Hinweise auf die Zusatzmaterialien am Ende: Literaturverzeichnis, Personenindex und Sachindex. Das Literaturverzeichnis stellt mit seinen 35 Seiten und 697 Angaben das umfangreichste der in dieser Arbeit behandelten FFDen dar. Die am häufigsten genannten Autoren sind Legutke, Bleyhl und Finkbeiner. Die aufgeführte Literatur kommt aus einer außergewöhnlich großen Zeitspanne (1956 bis 2009). Die Anzahl der Angaben bis zum Jahre 2000 entspricht fast genau der des danach Veröffentlichten. Die Mitautoren Hallet und Weskamp sind auch (Mit-) Autoren von FFDen. Der minutiös und sorgfältig gestaltete siebenseitige Personenindex mit 463 Namen erleichtert Suchenden und Quereinsteigern das zielgerichtete Lesen entscheidend

und verhindert in der Tat „das Tappen im Dunkeln“ (IX). Dasselbe gilt für den außerordentlich ausführlichen Sachindex (22 Seiten) mit 448 Angaben, die oft noch minutiös unterteilt sind. So findet man z.B. unter dem zentralen Begriff „Fehler“ 31 dazugehörige weitere Angaben. Hier ist für die Adressaten Beispielhaftes geleistet worden.

Den Artikeln geht jeweils eine Aufzählung von Gliederungspunkten voran (vgl. z.B. 1), die im Verlauf des Textes noch einmal unterteilt werden können. Am Anfang stehen die verfolgten Intentionen. Am Ende befinden sich unter der Überschrift „(R & R) Review and Reflect“ Aufgaben. Sie bieten an den Leser persönlich gerichtete vergleichsweise umfangreiche und detaillierte Fragenkataloge, deren Beantwortung sehr genaue Lektüre des Vorangehenden erfordert. Sie werden eingeteilt in Aufgaben zum Textverständnis, Reflexion – sehr oft des vom Leser selbst erlebten Unterrichts – und Stellungnahme. Manche Fragen zum Text erinnern allerdings an prüfungsspezifischen Abfragestil. Es empfiehlt sich zuweilen, die Aufgaben aus Gründen der Variation, der Erwartungshaltung und der zu erwartenden Schwerpunktsetzung vor den Kapiteln durchzuarbeiten. Lösungen werden auch in dieser Fachdidaktik nicht angeboten. In den Punkten Reflexion und Stellungnahme wäre das höchstens modellhaft zu leisten. Bei Textverständnis und Reflexion könnte Nachlesen den Lösungsschlüssel liefern. Die Namen befinden sich jeweilig in der Kopfzeile der linken, der Titel der Verfasser genau gegenüber auf der rechten Seite. Auf Marginalien an den Seitenrändern wird verzichtet. Das Layout macht deutlich, dass das Buch zu einer Reihenveröffentlichung des Verlages gehört. Insgesamt werden nur 17 Abbildungen verwendet. Die meisten findet man bei Finkbeiner (6) und Weskamp (4). In den Abbildungen enthalten sind Übersichten (vgl. z. B. 65f.), Gegenüberstellungen (vgl. z. B. 154), Verdeutlichungen (vgl. z.B. 308), Beispiele (vgl. z.B. 266), Zeichnungen (vgl. z.B. 75) und Mindmaps (vgl. 243). Sieben Kapitel kommen ohne Abbildung aus. Das Buch ist durchgehend schwarz-weiß gestaltet.

Der Band setzt auf ausführliche und vielseitige Instruktion auf relativ hohem Niveau. Der Einbezug der Leser findet in den Aufgaben statt. Der trockene Diskurs ohne nennenswerten *comic relief* stellt Anforderungen an das Durchhaltevermögen der Leser. Positiv ist der dauerhafte und durchgehende Einbezug empirischer Forschungsergebnisse. Am Ende von sechs Aufsätzen befinden sich ein Fazit (vgl. 40); eine Zusammenfassung (vgl. 89) oder ein Ausblick (vgl. 146, 169, 254, 278). Manche Passagen erfordern Innehalten oder Mehrfachlesen. Das Verlangen nach weniger Ausführlichkeit und größerer Bündelung des Mitnahmepaketes stellt sich zuweilen ein. Auffällig ist die Verwendung langer deutscher und englischer Zitate (Schriftgröße 8mm, vgl. z.B. 5, 35, 92, 259). Die englischsprachigen Unterrichtsbeispiele er-

möglichen Einblicke in die Praxis. Modellhafte Unterrichtsreihen fehlen. Die Frage nach der Kohärenz ist bei einem Autorenteam essentiell. Die konzeptuelle Geschlossenheit wird in diesem Band vorbildlich gesichert durch außerordentlich zahlreiche Vor-, Rück- und Querverweise. Die Autoren beziehen sich aufeinander (vgl. z.B. 43, 55, 67). Zentrale Gedanken anderer Kapitel werden aufgenommen (vgl. z.B. 69), es wird auf ausführlichere Darstellung eines Zusammenhangs an anderer Stelle des Buches hingewiesen. Das Buch ist offensichtlich das Ergebnis intensiver Koordination. Die Verwendung zentraler Begriffe ist einheitlich. Durch die übereinstimmende Auflösung der Terminologie in den Kapiteln fällt der fehlende Überblick über Definitionen von Fachbegriffen nicht ins Gewicht. Auf Lehrpläne und Rahmenbedingungen wird aus handlungsorientierter Sicht zuweilen kritisch Bezug genommen (vgl. 8, 38). Häufig thematisiert wird die Tendenz, Lehrpläne durch Bildungsstandards zu ergänzen oder zu ersetzen (vgl. 258). Weiterhin findet man kurze historische Betrachtungen, Entwicklungsbeschreibungen, dazu Beispiele für Lehrplanarbeit aus zwei Bundesländern (vgl. 264f.). Überraschenderweise wird dem Lehrwerk/Lehrbuch – die Begriffe werden nicht differenziert – kein besonderes Kapitel gewidmet. Man erfährt sehr wenig über neue Lehrbuchgenerationen. Kritisiert wird die durch das Lehrwerk bestärkte lineare Progression (vgl. z.B. 18; „lehrbuchfokussierter Unterricht“, 313) und die durch Lehrwerke erteilten zu großen Vorgaben für Lehrer. Die Progressionsdiskussion wird schon seit Jahrzehnten mit wechselnder Intensität geführt. Ein überzeugender Ersatz ist in der Praxis auch aktuell nicht in Sicht.

In Kapitel 1 „Handlungsorientierung als Ziel und Methode“ gehen die Herausgeber von den Kernpunkten des handlungsorientierten Unterrichts (HU) aus: fremdsprachliches Handeln außerhalb der Schule und der Weg zu diesem Ziel. Unterricht findet aber in einem „schulischen Schonraum“ statt (1). Der zentrale Begriff „Lebenswelt“ umfasst beide Bereiche Schule und äußere Welt. Was haben sie hinsichtlich des fremdsprachlichen Handelns gemeinsam, wo unterscheiden sie sich? – Das ist eine zentrale Frage. Zielführend ist, die Unterscheidung zwischen künstlicher und echter Kommunikation (vgl. 2) da, wo es möglich und wo es sinnvoll ist, ohne großen Aufwand aufzuheben. Oft wird im Unterricht die Muttersprache da benutzt, wo echtes Sprechen sich anbietet, z.B. bei Unterrichtsorganisation, Mitteilungen an und von Schülern. Unterrichtliche Beispiele ermöglichen sinnvolle, auf den Erwerb von Sozialkompetenz gerichtete Veränderungen. Der HU nach Bach/Timm verlangt nach sozial-affektiven Eigenschaften (vgl. 7). Die Fremdsprache ist „nicht nur Lerngegenstand, sondern gleichzeitig auch „Medium zur Entwicklung von Sozialverhalten“ (8). Auch die Schulsituation soll eine „lebensweltliche“ sein mit „„Probearbeiten“ für andere Lebenswelten“ (13). Die Autoren sparen nicht mit Kritik an Lehrern, Lehrbüchern. Zu starke Steuerung von Lernprozessen und

übertriebenes Streben nach sprachlicher Korrektheit werden sehr kritisch gesehen. Zentrales Bestreben sollte die lebensnahe Vorbereitung auf Kommunikation mit Anderen durch offene Gestaltung des Unterrichts sein. Bei der großzügigen Vermittlung (vgl. Beispiel S. 10) zwischen erreichter Sprachkompetenz und Mitteilungsbereitschaft kann man geteilter Meinung sein. Der situative Ansatz ist kein neuer. Der Verarbeitung von vermitteltem Wissen sehr dienlich sind geordnete zusammenfassende Abschnitte (vgl. 12ff.) mit Klarstellungen zentraler Begriffe und einem Ausblick. Methodisch im Zentrum steht das *learning through interaction* (12). Die Herausgeber behandeln konsequenterweise Prinzipien des HU, Aufgabenstellungen und auf Emotion und Kognition ausgerichtete Ganzheitlichkeit. Punktuell wird die Intention der nachfolgenden Kapitel angekündigt, „zukünftigen bzw. sich weiterbildenden Lehrern“ (18) Wege zum Erwerb von Handlungskompetenz aufzuzeigen. Unterricht wird als „Erziehungskunst“ (19) gesehen. Im Sinne der Herausgeber verlangt der aus der sprachpraktischen Dominanz befreite Fremdsprachenunterricht nach Veränderungen didaktisch-methodischer, inhaltlicher und interpersoneller Art. In Kapitel 2 „Sprachlernen: Psycholinguistische Grunderkenntnisse“ (Autor: Werner Bleyhl) geht es um Sprachentwicklung und um Möglichkeiten des Lehrers, Schüler gezielt beim Spracherwerb zu unterstützen. Der Autor beschäftigt sich mit der Sprachentwicklung des Kindes, zieht Parallelen zum Fremdsprachenunterricht, er präsentiert offene Fragen und gesicherte neue Ergebnisse der Neurowissenschaft. Der Leser erfährt viel über nicht mehr haltbare Theorien. Aus den sehr theoretischen Ausführungen ergeben sich Hinweise für die Unterrichtspraxis. Sie betreffen die Bedeutung des gemeinsamen Erwerbs, die zentrale Rolle des Verstehens, den situativen Gebrauch und Inhalte. In den folgenden Ausführungen werden auf engem Raum so viele Psychologen, Didaktiker, Philosophen, Linguisten und Spracherwerbsexperten zitiert, dass der nicht intrinsisch motivierte Praktiker Probleme hat, Lesemotivation zu entwickeln oder zu erhalten. Auch bei Lehrern gilt, dass das Erkennen von Sinnhaftigkeit (hier: unmittelbarer Nutzen für die Unterrichtspraxis) dafür verantwortlich ist. Die Zahl der sicher nicht allen geläufigen Fachbegriffe ist hoch. Hinzu kommen ausführliche Fußnoten (Schriftgröße 8, vgl. 28). Neben der Kritik an negativen, unbedingt zu verändernden traditionellen Elementen erwartet der Praktiker bei offensichtlich notwendiger Veränderung zusammenhängende konkrete Gestaltungshinweise, also unterrichtliche Konsequenzen am Beispiel. Es bleibt bei allgemeinen Ausführungen (vgl. 38). Überraschend ist die folgende Stellungnahme: „Willkürlich gesetzte „Standards“, wie Richtlinien oder Lehrpläne, aber auch die neuen KMK-Standards bringen hier wenig Hilfe“ (38).

Kapitel 3 „Lernorientierter Fremdsprachenunterricht: Förderung systemisch-konstruktiver Lernprozesse“ (Autor: Timm) mit der Ausgangsfrage „Wie lernen wir?“ (44) verbindet Hand-

lungs- mit Lernerorientierung auf der Basis des „Interaktionistischen Konstruktivismus“ (ibid.), der den Radikalen Konstruktivismus in Anlehnung an den Pädagogen Kersten Reich (Reich 2005) um das „*Lernen in einem sozialen Kontext*“ (44) und um Handlungsdimensionen – unter besonderer Berücksichtigung der individuellen Lernerkonstruktion und der „*Beziehungsebene*“ (46) – erweitert. Für die Verfasser entscheidend ist die Verbindung von Kognitionen und Emotionen beim Lernen. Für den Lernprozess zentrale Hypothesen werden aus kritischer Sicht hinsichtlich ihrer Generalisierbarkeit dargelegt. Lehrer als Vermittler erhalten grundlegende Empfehlungen (vgl. ibid.) zur Schaffung von Voraussetzungen für den handlungs- und lernerorientierten Unterricht. Dieser wird abschließend an sieben Prinzipien erläutert (vgl. 54ff): Lernerautonomie, Förderung von *meaningful interaction*, Aufbau von Sprachgefühl, Förderung von Aufmerksamkeit (*attention* und *noticing*), Förderung von *language awareness*, Förderung strategischen Verhaltens: Prozessorientierung. Aus unterrichtspraktischer Sicht lässt sich festhalten: Die wissenschaftlich orientierte Argumentation überzeugt durch Tiefgründigkeit, Vielfältigkeit und Begründungen. Es sind fremdsprachenübergreifende Ausführungen. Vermisst werden Beispiele aus dem Unterricht. Manches kann nicht unwidersprochen hingenommen werden.²⁵

Der Leser erhält Gelegenheit, Kritik zu üben.²⁶

Die zentrale Aufforderung an den Unterrichtenden ist, dem Lerner zu helfen, „eigene Lernwege zu entdecken“ (59). In ihrem Beitrag „Wo Fremdsprachenlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe“ (Kapitel 4) beschreibt Nikola Mayer den *Status quo* nach der flächendeckenden Einführung in der Bundesrepublik, weiterhin Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht insgesamt, für Forschung und Gestaltung. Sie skizziert Spezifika,²⁷ zitiert Grundbedingungen und beschreibt Entwicklungen, die noch nicht einheitlich abgeschlossen sind. Die Umstellung auf Kompetenzmodelle und Standards war für den Grundschulbereich aus mehreren Gründen „weitaus weniger gravierend“ (64). Ziel ist die Niveaustufe A1. Eindeutig bestehende Unterschiede zum Erstsprachenerwerb werden herausgearbeitet, auf diese Phase bezogene Lerntheorien und Positionen werden in ihren Erkenntnissen, aber auch in ihrem begrenzten Generalisierungspotential beschrieben. Erstaunlich für den Adressatenkreis ist sicher, zu erfahren: „Der Vorteil des Frühbeginns lässt sich deshalb wohl nur anhand von Langzeitstudien ermessen“ (69).

²⁵ Vgl. Fußnote S. 56: „Formorientierte Übungen können zum eigentlichen Lernprozess nichts beitragen...“

²⁶ Vgl. Stellungnahme (2) S. 60.

²⁷ Der fremdsprachliche Frühbeginn umfasst Kindergarten und Grundschule.

Mayer rekapituliert Bleyhls These vom Spracherwerb als „bio-psycho-sozialer Prozess“ (vgl. 69f.) und kommt zu Grundprinzipien des Erstsprachenerwerbs, die auch im Fremdsprachenunterricht der Primarstufen gelten: Primat des Hörverstehens, Primat des Mündlichen. Hier mündet die Theorie in richtungsweisende grundschulgemäße Folgerungen und Forderungen. Diese beziehen sich auf freies Sprechen, Schriftbild, lautes Lesen, Aussprache, Verbindung von Sprache und Handlung/Bewegung im Sinne ganzheitlichen Lernens unter besonderer Berücksichtigung von *Total Physical Response*, ein Ansatz, der hier ausführlicher und gründlicher als in allen anderen FFDen behandelt wird. Mayer unterstreicht die besondere Verantwortung des Unterrichtenden. Sie legt englische Unterrichtsausschnitte zur Verdeutlichung, Lehrbuchauszüge und für den jeweiligen Bereich Materialien vor. Erfahrungsbasierte Durchführungshinweise begleiten die theoretischen Erörterungen. Erfreulicherweise wird Reimen und Lieder gebührende Aufmerksamkeit zuteil. Ihr Einsatz wird multiperspektivisch mit Beispielen begründet. Jahrzehntelange Erfahrung lehrt, dass fremdsprachlicher Anfangsunterricht ohne Musik kein richtiger ist. Außergewöhnlich ist beim *Storytelling* der Einstieg über ein polnisches Beispiel. Der Einsatz von Geschichten im FSU erfährt eine aus praktischer Sicht sehr zu begrüßende Wiederbelebung mit vielseitiger Begründung, die auch das interkulturelle Lernen einschließt. In Hinblick auf die Unterrichtenden konzentriert sich Mayer auf drei Aspekte: hohe Sprachkompetenz, interkulturelle Kompetenz, die Aufenthalte an einer englischen Grundschule nahelegt, und Einsprachigkeit, die von Anfang an gefordert wird und Lehrer nicht überfordern darf. Abschließend behandelt Mayer das Thema Kontinuität. Als durch Studien belegte zentrale Anforderungen an den Grundschulunterricht wird mehr aktives Sprachhandeln genannt. Weitere Themen sind Kognitivierung, Leistungsmessung, Portfolio und Weiterführung von Methoden. Mayer beklagt das Fehlen nationaler Standards für die Grundschule, fordert Übergangskonferenzen und liefert Leseempfehlungen für Unterrichtende. In seinem Aufsatz „Lernwelt Klassenzimmer: Szenarien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht“ (Kapitel 5) listet Michael Legutke Zielsetzungen des zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts auf und fokussiert den wegbereitenden Raum dorthin: das Klassenzimmer. Er beschreibt unterrichtliche Entwicklungen seit und dank der kommunikativen Wende. Zentrales Ziel ist die „Mobilisierung des Potentials des Klassenraums zum Gebrauch der Fremdsprache“ (93). Der Stundenvorbereitung besonders dienlich ist die Übersicht über Aufgabentypen (vgl. 94). Als für den Lehrer bestimmtes „Szenario“ bezeichnet der Verfasser die „komplexe Vernetzung von Texten, Übungen und Aufgaben“ (ibid.). Legutke bietet fünf sehr unterschiedliche Beispiele mit steigender Komplexität für den handlungsorientierten Englischunterricht an. Das Spektrum reicht von der Grundschule bis zum Leistungskurs. Potentielle

Nachahmer der Projekte erhalten Hinweise auf Zusatzmaterial und Videodokumente. Die Anforderungen an Lehrer und Schüler sind bemerkenswert. Die Beispiele stammen z.T. aus der Zeit vor dem Siegeszug des Computers (vgl. 107). Legutke will die Beispiele nicht als „exotische Entwürfe“ (109) verstanden wissen und betont ihre mögliche Funktion als strukturierende „Fixpunkte“ (ibid.) in der Schullaufbahn. Praktische Fragen ergeben sich für Lehrer hinsichtlich der Integration der „Szenariendidaktik“ (111) in den Regelunterricht auch unter zeitlichen Gesichtspunkten. Legutkes Plädoyer richtet den Blick auf den Erwerb von Teilkompetenzen unter Einbezug alternativer Methoden wie Lernen durch Lehren. Phasen sprachbezogenen Übens werden keinesfalls ausgeschlossen, sie bedürfen einer neuen handlungsorientierten Sichtung und Ausrichtung. Die Szenariendidaktik wird als Erweiterung gesehen (vgl. 113). Der Autor verabschiedet sich vom „Input-Monopol“ (ibid.) des Lehrers: Letzterer erhält abschließend Richtlinien für seine neue Funktion als ständig dazulernender Lernpartner. Der kurze kritische Blick auf neuere Entwicklungen erfüllt eine Übergangsfunktion zum Folgenden. Er mündet in das Fazit „Allerdings bleiben auch heute noch viele Fragen offen...“ (118).

Die beiden Praktiker Donath und Klemm, ausgewiesene Experten auf dem Gebiet der Neuen Medien, wollen unter dem Thema „Sprachhandlungskompetenzen entwickeln in multimedialen Lern- und Lebenswelten“ (Kapitel 6) in neuen Lernräumen aktives Lernen ermöglichen. Sie führen mit vielen durch das Vorangehende vertrauten und zahlreichen medientechnischen Fachbegriffen und euphorischer Wortwahl („nahezu perfekt“, „geradezu ideal“, 122, „wunderbare Quelle“, 126) in Nutzungsmöglichkeiten mit Konzentration auf Web 2.0 Möglichkeiten ein, die noch vor Jahren undenkbar waren. Weniger medienerfahrenen Praktikern dient die strukturierte Information der Folgeseiten mit ausgewählten Beispielen über *Blogs*, *Podcasts*, *Wikis*, und *Moodles* in besonderem Maße. Nach so zahlreichen positiven Aspekten werden z.B. bei den *Blogs* auch negative Kommentare der Schüler aufgeführt, die sich wesentlich auf Zeitaufwand, Druck und Kontrollen beziehen. Dokumentationen findet man unter den angegebenen Internetadressen. Besonderen Wert legen die Autoren auf produktive Schülerbeiträge. Der Zugang zu unterrichtsrelevanten *Podcasts* wird auf breiter Basis ermöglicht (vgl. 130), Einblicke in den Unterricht werden gewährt und Projekte vorgestellt. Negative Kommentare werden nur „in Kürze“ (133) erwähnt: Vielfältige Wege zum Auffinden, Übertragen und Durchführen von Aktivitäten werden erschlossen. Es werden auch Warndreiecke bezüglich Datenschutz und Urheberrechten aufgestellt. Der gemeinsame Nenner bleibt die Handlungsorientierung. Ein Problem ist auch hier die Einbettung in den normalen Alltagsunterricht. Es werden eine arbeitsteilige Lösung bezüglich traditionellen Unterrichtes und neuen Unterrichtsformen vorgeschlagen. Das Ganze wird gesehen als ein Türöffnen in einen mit positi-

vem didaktischem Potenzial gefüllten Raum. Offensichtliche Probleme werden als Anreiz für Fachschaften betrachtet (vgl. 145) oder in die Stellungnahme verlagert. Die Vorteile werden im Ausblick in mehr Kooperation, mehr Produktion, mehr individueller Verantwortung und im Abbau der Künstlichkeit gebündelt.

„Text – Literatur – Kultur: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“ (Kapitel 7) – mit diesem Thema packen Ansgar Nünning und Carola Surkamp ein zu GER-Zeiten brisantes Thema an. Ihr Plädoyer für die Literaturbehandlung basiert auf den Grundlagen des Rezeptionsästhetischen Ansatzes und einem handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. Unter den Schwerpunkten Individualität, Emotionalität und Schülerorientierung wird der neue Ansatz mit der traditionellen Textanalyse verglichen, er wird ihr nicht gegenübergestellt, wie dies in nahezu allen neuen FFDen der Fall ist. Der Doppelbegriff (s.o.) hebt aber das Handeln und das Produzieren auf Schülerseite hervor. Auch Schülertexte können Schülerkreativität initiieren. Eine detaillierte Übersicht über mögliche Aufgaben zur freien Gestaltung führt von der theoretischen Fundierung mit einem umfassenden Umsetzungsangebot direkt in die kreative Praxis. Der komplexe ganzheitliche Ansatz enthält in Verbindung kognitive, analytische, emotionale und kreative Elemente. Rückbezüge auf den Text sollen eine Vernachlässigung desselben und Beliebigkeit verhindern. Der Leser steht auch in der Nachweisverpflichtung. Der Schlüsselbegriff heißt „methodischer Pluralismus“ (156). Ein besonderer Abschnitt befasst sich mit Fremdverstehen durch Perspektivenübernahme bzw. -koordinierung mit Konsequenzen für die Auswahl förderlicher Texte, die „genrespezifische Besonderheiten“ (161) fokussiert. Begründet empfohlen werden narrative Texte, Dramen und Gedichte mit interkulturellem Informationswert und Vorbereitungspotential für den „außerschulischen Alltag“ (164). An einem Beispiel (*narrative text*), weitere waren aus Platzgründen nicht möglich (vgl. Fußnote S. 162), wird die Methodenwahl (textanalytische oder handlungs- und projektorientiert) jeweils erläutert, Fragestellungen und Abläufe werden exemplarisch angegeben. Aus unterrichtspraktischer Sicht verdient diese Beschäftigung mit Literatur in Zeiten von Standards und Kompetenzen Anerkennung. Das gilt auch für die zusammenfassende Argumentation im Ausblick.

Die drei Verfasser von Kapitel 3 „Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte“ sind Universitätsprofessoren: Andreas Bonnet, Stephan Breidbach und Wolfgang Hallet. Am Anfang steht die Beschreibung von Entwicklung und die Skizzierung des *Status quo* in Deutschland mit Blick auf den europäischen Kontext. Die Autoren analysieren zwei tradierte Konzeptionen bilingualen Unterrichts in Hinblick auf Handlungsorientierung. Sie belegen die

Notwendigkeit, auch diesen Unterricht sorgfältig zu inszenieren (vgl. 176) und zu gestalten, damit bestimmte Kompetenzen im Hinblick auf die zentralen Prinzipien „Lebensweltbezug, Authentizität oder subjektive Sinngebung“ (ibid.) erworben werden können. Zentral sind die Begriffe Diskursfähigkeit, Interkulturalität und Fremdheitserfahrung. Die minutiöse und tiefgehende Darstellung und die Auflistung der die Komplexität des Sachverhalts belegenden und fächerübergreifenden Aspekte sind beeindruckend. Besondere Merkmale, Herausforderungen und Unterrichtskonzepte führen zu verbindlichen Elementen bilingualen Unterrichts in seiner „alltagsweltliche(n)“ (185) Orientierung. Dieser gründet sich in entscheidendem Maße auf Interaktion. Alles bedarf wohl überlegter Inszenierung (vgl. Faktoren 186f.) anhand von reflektierten Methoden. Bekannte Probleme und Einwände bezüglich des Bilingualen Unterrichts werden argumentativ unter kritischer Betrachtung von herkömmlichem Lernen behandelt. *Tua res agitur* ist auch im handlungsorientierten Bilingualen Unterricht ein wesentliches Ziel. Nach Bonnet/Breidbach/Hallet müssen die gewählten Methoden fremdsprachliche, sachfachliche und interaktionale Kompetenzen fördern und herausfordern, damit angemessene Bedeutungsaushandlung möglich ist und aufrechterhalten wird (vgl. 189ff.). Ihre Präsentation ist zusammenfassender, auflistender Art. Für mögliche Probleme gibt es Lösungsvorschläge. Neueste Entwicklungstendenzen des Bilingualen Unterrichts werden hinsichtlich einer Bildungsreform mit Warnschildern versehen. In dem Abschnitt über Leistungsfeststellung und -bewertung wird das bisherige „normative Primat des sogenannten ‚Sachfachlernens‘“ (195) kritisch hinterfragt, und es werden Änderungsvorschläge gemacht. In einem engen Bezug zwischen Fremdsprachenunterricht und Bilinguaalem Unterricht, der von gegenseitiger Abstimmung, Hilfe und Ergänzung geprägt ist, sehen die Autoren ein Zukunftsmodell. Angesichts des dreistimmig vorgetragen breitgefächerten theoretischen Wissens sehnt sich der Unterrichtende nach praktischen Umsetzungsbeispielen.

Kapitel 9 „Schüleräußerungen und Lehrerfeedback im Unterrichtsgespräch“ (Autor: Timm) beginnt mit der Präsentation von mündlichen Sequenzen aus dem Englischunterricht: Schüleräußerungen und Lehrerreaktionen werden – mit Kommentar versehen – präsentiert. Sie führen zu den zentralen Punkten des Folgenden: Fehler und Korrekturen. Timms Prinzip ist: *Message before accuracy*. Der Fehlerdefinition folgen zwei aus praktischer Sicht außerordentlich wichtige Aspekte: Der Vergleich zwischen Korrekturen von *native* und *non-native speakers* und die individuelle Entscheidungsfunktion des Lehrers. Mögliche Fehlerursachen werden anhand von Beispielen analysiert und klassifiziert. Die zentrale Rolle von Korrektur im Sprachlernprozess wird belegt. Die zeitgemäße Betrachtung von Fehlern mündet in die Schlussfolgerung: „Schüler sollen wissen, dass sie Fehler machen dürfen, weil Fehler Lernhil-

fen darstellen und Hinweise geben können“ (206). Der Lernprozess braucht Feedback. Diagnose- oder Bewertungsgrundlage? Hier liegt ein Problem. Der Verfasser zeigt, dass *Input* nicht gleich *Intake* ist, der von zahlreichen Faktoren abhängt (vgl. 211). Timm untersucht die Wirksamkeit von Korrekturhandlungen auf theoretischem Untergrund praxisnah (vgl. „Zwang zur spontanen Korrektur“, 213) und realistisch. Die logische Konsequenz für erfahrene Ausbilder ist, dass Feedbacks ausführlich behandelt, Formen unter Berücksichtigung von kognitiven und affektiven Aspekten erprobt und reflektiert werden müssen. Ergänzungsmöglichkeiten sind aus praktischer Sicht durchaus denkbar. Auch bezüglich des *uptake* bleiben nach der Lektüre dieses Abschnittes noch genügend Fragen. Timm plädiert gegen zu große Fehlertoleranz und in Anlehnung an Butzkamm für unterschiedliche Korrekturformen in sprachbezogenen „*Übungsphasen*“- und in „*Kommunikationsphasen*“ (217). Über das unterschiedliche Vorgehen sollten die Schüler informiert sein. Korrigiert werden soll immer, was die Verständlichkeit beeinträchtigt oder verletzt. Weiterhin werden behandelt: Fehlersignale, Selbstkorrektur, Lehrerumformulierung bei Akzeptanz des Inhaltlichen (*recast*), Korrektur durch Mitschüler, Nachbesprechung. Kurzpassagen des Kapitelanfangs (s.o.) werden beispielhaft eingebaut. Wirkung und Gefahren werden jeweils abgewogen. Entscheidend für die Nachhaltigkeit ist die Fehlerwahrnehmung durch den Lernenden in einer Atmosphäre gegenseitigen Respekts. Bei Vorschlägen zum Lernen aus eigenen Fehlern wären kopierfähige spezifische Vordrucke als Kopiervorlage denkbar gewesen (vgl. 225). Überraschenderweise kommt die Fehlerprophylaxe zum Schluss. Für Aus-, Fort- und Weiterbildung ist die Zusammenstellung (vgl. 228) außerordentlich geeignet. In diesem Abschnitt werden auf einem großen Spektrum von Untersuchungen beruhende Erkenntnisse gebündelt, evaluiert und dem Praktiker im Unterrichtsalltag zur Verfügung gestellt.

Claudia Finkbeiner („Lernstrategien und Lerntechniken im Kontext neuer Lernaufgaben“ Kapitel 10) verdeutlicht unter Bezug auf PISA, DESI und TIMMS²⁸ die herausragende Bedeutung von Strategien für den Erfolg selbstregulierenden Lernens. Die Frage nach dem richtigen Lernen wird historisch eingeordnet. Strategieformen werden in Bezug auf den „*good language learner*“ (233) unterschieden. Der Begriff „Strategie“ ist nach wie vor nicht eindeutig. Finkbeiner grenzt ihn mit Beispielen gegen Lerntechnik ab. Sie ist um eine Vereinheitlichung des Begriffs durch „grundlegende Faktoren“ (237) bemüht, die als Endpunkte eines Kontinu-

²⁸ PISA: Programme for International Student Assessment; DESI: Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International; TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Study.

ums betrachtet werden. Bei der umfassenden Darstellung der vorliegenden Fachliteratur, der Schilderung von Strategieformen und Techniken fragt der Praktiker nach generellen und abgesicherten Konsequenzen für den Schulalltag. Wie lernen Schüler den Gebrauch von erfolgversprechenden Strategien? Wie üben sie ihn ein? Wie setzen sie sie ein? Das sind berechtigte Fragen aus unterrichtlicher Perspektive. In dem Aufsatz werden immer neue Aspekte und Begriffe eingeführt. Nach Ausführungen zu Einübung und Automatisierungen werden weitere Elemente wie Affektion, Interesse, Motivation theorieorientiert behandelt. Die Verfasserin kommt zu allgemeinen Unterrichtsempfehlungen (vgl. 249) oder Empfehlungen für Lehrer. Der zusammenfassenden Darstellung im Ausblick kann aus unterrichtspraktischer Perspektive nur zugestimmt werden: „Lehrende haben die verantwortungsvolle Aufgabe, unterschiedlich anspruchsvolle, klar formulierte Lernaufgaben in einer motivational anregenden Lernumgebung zu inszenieren. Dabei helfen sie den Lernenden, diese Aufgabe schrittweise immer selbstständiger zu bewältigen“ (254).

Konkrete Anwendung wird in einem abschließenden Unterabschnitt am Beispiel des auch in deutscher Sprache allseits bekannten Kinderbuches „*The Very Hungry Caterpillar*“ / „Die kleine Raupe Nimmersatt“ beschrieben (vgl. 252). Die Bereitstellung einer Stundenaufzeichnung als Dokument wäre für Unterrichtende von höchstem Interesse. Der stark theorieorientierte Aufsatz hat eine deutlich universitäre Ausrichtung. Auffallend ist, dass Finkbeiner 21 Mal selbst Verfasstes zitiert oder darauf hinweist. Das Thema Strategien wird in keiner anderen FDD ausführlicher und differenzierter (Begriffsbestimmung, unterschiedliche Sichtweisen, offene Fragen) behandelt. Eine gebündelte, auf Unterricht ausgerichtete Zusammenfassung hätte nach so viel Theorie der Praxis gutgetan. Die Antwort auf die abgeänderte Schlussfrage (vgl. 255) Frage „Was muss ich tun, damit meine Schüler dank adäquater Strategien Schüler besser lernen?“ wäre eine hervorragende Themengrundlage für eine Aus-, Weiter- oder Fortbildungsveranstaltung.

In seinem Beitrag „Bildungsstandards lernerorientiert umsetzen: Kompetenzen, Aufgabenstellungen und Leistungsbeurteilung“ (Kapitel 11) lässt Ralf Weskamp schon im ersten Satz keinen Zweifel an seiner positiven Einstellung gegenüber Bildungsstandards. Er liefert historische Belege dafür, dass diese keinen „revolutionären Neuansatz“ (257), sondern eine Akzentverschiebung“ (ibid.) darstellen, die er mit deutlichem Bezug auf den GER beschreibt. Vergleichbare Einleitungen findet man in zahlreichen FFDen. Weskamp hebt hervor, dass der GER einen „handlungsorientierten Ansatz verfolgt“ (260) und beschreibt im Überblick durch die vorangehenden Artikel bekannte Prinzipien. Dem Folgenden sehr dienlich ist die Unter-

scheidung und Klarstellung der Begriffe Bildungsstandards und Kompetenzen mit vielen Implikationen und mit Blick über die Grenzen. Die für die aktuelle Unterrichtsgestaltung wesentliche Information wird auf kompakte Art in logischer Reihenfolge dargeboten. Auf Lehrplanarbeit geht der Autor nur kurz ein. Einen besonderen Abschnitt widmet er der Überprüfung durch Tests als wesentlichem Bestandteil des Bildungsmonitoring. Er beschreibt ihre Funktionen, Möglichkeiten und Elemente. Seine Kritik an Bildungsstandards und landesweiten bzw. nationalen Tests ist vertrauten Inhalts, aber sie spricht in ihrer Klarheit und der deutlichen Ausrichtung auf Orientierung suchende Unterrichtende dem Praktiker aus der Seele (vgl. 268f.). Angesichts einer bedenkenswerten Gesamtentwicklung nennt Weskamp „Gelingensbedingungen“ (269) für die Standardisierung. Es sind Prinzipien, denen die kritische Reflexion der Zielgruppen (Lehrer, Ausbilder, Weiterbilder) dieses Buches in besonderem Maße gelten sollte. Im Zentrum steht hier der Unterrichtende mit seinen subjektiven Theorien, deren Einbezug für den Erfolg als unumgänglich angesehen wird. Kritisch hinterfragt werden die Gestaltung und die absolute Ausrichtung auf Tests. Weitere Probleme wie z. B. das Verhältnis von Bildungsstandards und Unterrichtsgeschehen und Fehlerbetrachtung werden angesprochen. Zentrale Bedeutung kommt nach Weskamp Lernaufgaben zu: „Lernaufgaben dienen in einem an Bildungsstandards ausgerichteten Unterricht dazu, die dort geforderten Kompetenzen stufenweise zu verwirklichen“ (271). Sein Beispiel bezieht sich auf eine Unterrichtseinheit. Weskamp tritt ein für eine „*summative* Leistungsbeurteilung“ (274f.). Bei allem Verständnis für deren Begründungen bleibt die Frage der Durchführbarkeit erhalten. Wertvoll ist die Rubrik mit einer Übersicht über Funktionen der Leistungsbeurteilung (vgl. 276). Leserfragen könnten sich beziehen auf Transparenz, individuelle Formulierung und Aufwand beziehen. Weskamp erläutert Einsatzmöglichkeiten von Portfolios und ihre Vorzüge gegenüber punktuellen Tests. Er ist kein „enthusiastische(r) Befürworter“ (278) der Bildungsstandards. Für ihn hängt der Erfolg wesentlich vom Alltagsunterricht ab. Eine Auflistung von erforderlichen Charakteristika steht vor der abschließenden Bemerkung: „Vieles davon ist nicht neu und einiges ist bereits heute im Fremdsprachenunterricht realisiert...“ (ibid.).

Gerhard Bach und Stephan Breidbach greifen in Kapitel 12 („Fremdsprachenkompetenz in der mehrsprachigen Wissensgesellschaft“) das Thema „Begründung und Ziele des Englischunterrichts“ (wieder) auf. Sie rechtfertigen ausdrücklich ihre europäische Perspektive. Ihre Schwerpunkte sind: die neue Ausrichtung des institutionellen Unterrichts auf Außer- und Nachschulisches und das Bildungsziel *democratic citizenship* (282; der Begriff wird später ausführlich dargestellt, vgl. 288ff.). Englisch wird als „elementare Kulturkompetenz“ (ibid.) betrachtet. Die Autoren sehen hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts das Verhältnis von

Bedarfsansprüchen und Bildung als problematisch. „Es geht also darum, pädagogisch und fachdidaktisch konvergente Alternativen zu entwickeln“ (286). Der zu einseitig berufsspezifische Fremdsprachenunterricht wird kritisch gesehen. Für die Autoren sind die beiden Bereiche Fremdsprachen außerhalb der Schule und schulischer Fremdsprachenunterricht geeint in der Zielsetzung: „Selbstverantwortung und Autonomie“ (291).

Wie sieht es mit der Mehrsprachigkeit in Europa eigentlich aus? Die Antwort scheint generationsübergreifend ernüchternd (vgl. 283) zu sein. Auf Jugendliche bezogen ergibt sich aber ein hoffnungsvolleres Bild. Das Englische spielt nun mal eine dominierende Rolle, die durch digitale Kommunikation noch verstärkt wird. Es wird betrachtet als unverzichtbare *lingua franca* (289). Die Verfasser stellen den GER kurz vor und kommen nach „fast 10-jähriger Erprobungszeit“ (292) zu einer kritischen Stellungnahme, die sich vor allem auf das „zweckrationale Verständnis von handlungsorientiertem Lernen“ (293) richtet. Sie führen aus, was Sprachkompetenz als „Europakompetenz“ bedeutet. Die Frage, welche unterrichtlichen Konsequenzen Englisch gesehen als „kulturneutrale“ Sprache (294) und „öffentliches Gut“ (ibid.) haben könnte, wird hier nicht abschließend beantwortet. Auch bei den folgenden Ausführungen zu „*Multikulturalität und ICT*“ (295) ist der direkte Bezug zur Unterrichtspraxis schwer zu finden. Der Text ist auf Teilhabe an der zukünftigen Wissensgesellschaft und auf Konsequenzen daraus für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der europäischen Lehrkräfte, auf Profile des „*European language teacher*“ (298) ausgerichtet.

Das letzte Kapitel „Alltagswissen und Unterrichtspraxis: der Weg zum *reflective practitioner*“ (Autor: Bach) beschäftigt sich mit einer aus unterrichtspraktischer Sicht zentralen Frage: Wie kann man Routinehandeln des Lehrers in reflektorisches umwandeln? Bach basiert seine Ausführungen auf empirischen Untersuchungen vor allem im Bereich der Aktionsforschung. Er verwendet den Begriff „Alltagswissen“. Entstehung und Gefahren routinierten Unterrichts werden analysiert. Er entwirft ein „Modell für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften“ (vgl. 309ff.) mit folgenden Zielsetzungen: Destabilisierung des Alltagswissens als Basis des Aufbaus von *Language teaching awareness*. Eine Unterbrechung der theoretischen Ausführungen durch konkrete ausführliche Unterrichtsbeispiele wäre dem Verständnis und der Anleitung zur Reflexion dienlich. Darin könnten auch beobachtete Faktoren eines nicht von Alltagswissen gesteuerten Unterrichts enthalten sein. Es ist nicht immer klar, wer mit dem Personalpronomen „wir“ gemeint ist.

Besonders kritisiert werden traditionelle Formen des Bewertens und Beurteilens. Erfahrungsgemäß geht es bei dem Versuch, sprachliche Leistung in Noten auszudrücken, darum, das am

wenigsten schlechte Verfahren zu finden. Ein perfektes gibt es nicht. Hinsichtlich der Entwicklung von Alternativen im Sinne eines *communicative testing* bleiben offene Fragen. Die angebotene – leicht erweiterbare – Anleitung zur Selbsteinschätzung von Lehrern (vgl. 316) wäre eine sehr geeignete Grundlage einer Fortbildungsveranstaltung. *Dictatorship* fällt logischerweise als negative Rolle heraus. Alle anderen gehören zusammen zum Alltagsgeschäft des Lehrers. Mittel und Wege zur Überwindung „fossilierte(r) teaching agents“ (318) klingen überzeugend. Der Teufel steckt in Durchführungsdetails innerhalb einer vorgegebenen Rahmensetzung. Der Verfasser liefert seinen Nachweis dafür, dass Lehrerverhalten lernbar ist.

Diese Fachdidaktik (kartonierte Ausgabe, 385 Seiten, Schriftgröße 10) stellt eine Herausforderung an Praktiker dar. Die Verfasser eint die stringente Ausrichtung darauf, das Englische, Fremdsprachen überhaupt, als Mittel zum sprachlichen Handeln, zur Basis unterrichtlichen Tuns zu machen. Dieser Ansatz „hat den funktionalen Zusammenhang zwischen Schule und Welt aus pädagogischer Erkenntnis entwickelt und bildungstheoretisch unterlegt, und er orientiert ihn an der individuellen Entfaltung der Persönlichkeit“ (285). Lernen wird als „kognitiver, sozial eingebetteter und interaktiver Konstruktionsprozess“ (vgl. 257) betrachtet. Auf affektive Aspekte wird vielseitig eingegangen (vgl. z.B. 203). Besondere Berücksichtigung finden die Rollenvielfalt und die Bedeutung des Lehrers (vgl. z.B. 227, 250, 267, 269, Kap. 3).

Die Verfasser leisten Überzeugungsarbeit. Ihr Spektrum reicht von der Grundschule bis zum Abitur. Trotz kongruenten Bemühens und beispielhafter struktureller Hilfen lässt sich festhalten: Eine Lektüre von Deckel zu Deckel birgt durchaus Resignationsgefahren auch hinsichtlich der Umsetzbarkeit in sich. Dem Unterrichtenden bleibt die Aufgabe, die komplexe Information in zur Verfügung stehende Zeit und in vorgegebene Rahmenbedingungen einzubauen. Beruhigend sind Hinweise darauf, dass nicht alles neu oder originell ist (280), und dass der erwähnte Ansatz keine „methodische Wunderwaffe“ (300) darstellt. Auffallend ist für Berufserfahrene die oft pauschalisierende Beschreibung und Abwertung des traditionellen Unterrichts (vgl. z.B. 115, 131, 134). Spielen da nicht auch die subjektiven Theorien der Verfasser eine wesentliche Rolle? Wie groß ist ihr Erfahrungswissen aus beobachteten Unterrichtsstunden? Es wäre empfehlenswert, in die Gruppe der Mitautoren auch ein Team von Lehrern mit umfassender aktueller Alltagspraxis allgemeiner Art zu integrieren.

6.12 Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2010) Fremdsprachendidaktik – Eine Einführung

Die Fremdsprachendidaktik (291 Seiten) aus der Reihe „bachelor-wissen“ ist als Einführung in die Grundlagen der Fremdsprachendidaktik konzipiert und richtet sich in erster Linie an Lehramtskandidaten (vgl. XI), an Bachelor-Studierende mit der Lehramtsoption. Die Begründung wird zu Beginn des Vorwortes geliefert. Die Autoren sehen vor allem Fachdidaktiken als Gewinner der universitären Reformen an. Die folgenden Ausführungen sollen zeigen, welche Bedeutung das Buch auch für Referendare und erfahrene Fremdsprachenlehrer haben kann. Es ist primär ausgerichtet auf schulischen Unterricht.

Das Autorenteam vertritt die Sprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch an der Universität Hamburg und der Humboldt-Universität zu Berlin. Im Vorwort wird die sehr hohe Zahl von englischen Beispielen und Zitaten damit begründet, dass der „Hauptteil relevanter wissenschaftlicher Publikationen“ (XI) auf Englisch verfasst sei. Weiterhin vertraut man darauf, dass die meisten Leser „über rezeptive Basiskompetenzen in zumindest einer romanischen Fremdsprache verfügen“ (ibid.). Diese knappe Begründung überzeugt nicht. Mehr Ausgewogenheit vor allem bei den Beispielen wäre wünschenswert. Die Monografie ist als Vorlesungsreihe konzipiert. Sie kann im laufenden Lehrbetrieb, als Begleitung von Lehrveranstaltungen, zum Selbststudium und als vorbereitende Einführung in die Fachdidaktiken Englisch, Französisch und Spanisch verwendet werden. Von Anfang an lassen die Autoren keinen Zweifel an der Komplexität der Aufgabe.

Das 21-seitige Literaturverzeichnis mit 483 Angaben ist sicher ein Beleg für den außerordentlich hohen und differenzierten Informationsstand. Es kann aber auch der Eindruck entstehen, es ginge um den Versuch, Unüberschaubares in Worte zu fassen. Die logisch aufgebaute ausführliche Gliederung (5 Seiten) entspricht durch thematisch sehr weite Streuung dem Vorhaben, Probleme des Lehrens und Lernens in voller Breite zu präsentieren, Historisches und Gegenwärtiges darzustellen und Forschungs- und Entwicklungstendenzen zu markieren.

Das Erscheinungsjahr 2010 erlaubt dem Autorenteam, die bekannten Fachdidaktiken von Leupold (2002), Haß (2006) und Nieweler (2006) einzubeziehen. Das Buch behandelt in 14 Kapiteln nacheinander die Themen:

- Fremdsprachendidaktik – was ist das? Zur Verortung der Disziplin;
- Spracherwerbstheorien;

- Kognition und Emotion beim Sprachenlernen;
- Zur bildungspolitischen Geschichte des Fremdsprachenunterrichtes;
- Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichtes: vom Sprachwissen zu kommunikativer Kompetenz;
- Medien des Fremdsprachenunterrichtes im Wandel;
- Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer;
- Grundschule und Bilingualer Unterricht;
- Europäische Sprachenpolitik und die Bildungsstandards in Deutschland;
- Sprachliche Mittel funktional-kommunikativer Kompetenzen: Wortschatz und Grammatik;
- Fertigkeitsbezogene funktional-kommunikative Kompetenzen;
- Methodische Kompetenzen;
- Interkulturelle Kompetenzen – interkulturelles Lernen;
- Literarisch-ästhetische Kompetenzen: die Arbeit mit Literatur, Film, Comics, Bildern.

Das Layout des Buches ist sehr übersichtlich und anschaulich gestaltet und besticht durch die Veranschaulichung durch Grafiken, Tabellen und Bilder. Merkkästen dienen der Strukturierung, der schnellen Orientierung, weiterhin der verarbeitenden Reflexion, der Begriffsklärung und dem notwendigen Innehalten und nicht zuletzt der Abrundung und der Entlastung. Abbildungen erzeugen erfreulicherweise auch *comic relief*. Am Ende jedes Kapitels steht die Zusammenfassung vor einer Anzahl von originellen, wohldurchdachten und kreativen Aufgaben. Neben Reproduktion sind Revision, Information, Kombination und Produktion gefragt. Bei den offenen Aufgaben stellt sich natürlich die Frage der Verifizierung. Die Reihe „bachelorwissen“ bietet ergänzende Lösungen und Zusatzmaterialien auf der Homepage des Verlages www.bachelor-wissen.de an. Auf sie wird am Rand durch Symbole hingewiesen.

Von den angebotenen 25 Seiten haben nach der Übersicht nur 11 einen direkten Bezug zu den Aufgaben. Sie sind zum Teil nur zur Hälfte oder einem Drittel gefüllt. Hinzugefügt sind eine Kurzgeschichte (?) der Japanerin *Yoko Tawada* mit einem handschriftlichen Kurzhinweis (*Tübingen: Kursbuch 1996*) und die 11 Seiten ihrer Homepage. Die unmittelbare Notwendigkeit erschließt sich nicht. Auf den 11 Seiten mit direktem Bezug befinden sich Beispiele zu Seite 40, eine Wort-Assoziationsübung und eine Wortliste zu Seite 164. Der kompletten Lösung

einer viersprachigen Wortschatzaufgabe folgen die Schülerhandreichung zum Hörverstehen, die Leupold einem Aufsatz von Blombach entlehnt, und ein Fragebogen zu Lernstrategien von Rampillon (Rampillon 2003: 42f.), das Rahmenmodell der Lernerautonomie nach Martinez und schließlich die Auswertung zum Fragebogen „Lernstrategien“ (Rampillon 2003: 42f.).

Den Abschluss bilden die Lösung zur Aufgabe 3, Seite 221 und deutsche (!) Satzgerüste für eine mündliche Präsentation im Fremdsprachenunterricht (Holtwisch 2006: 40) sowie Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im schulischen Fremdsprachenunterricht.

Der Sorgfalt und der anregenden Gestaltung der Aufgaben entspricht diese „Zugabe“ nicht. Hier ist offensichtlich etwas auf die Schnelle gestaltet und eine Chance vertan worden. Zuweilen empfiehlt es sich – nicht nur im Sinne der Methodenvielfalt – zuerst die Aufgaben zu lesen. Sie stellen auch ein Gegengewicht gegen die ebenso umfangreiche wie notwendige Instruktion dar. Die Anmerkungen am Rande findet man schon als „Didaktik im Telegrammstil“ bei Haß (Haß 2006: 8) und Nieweler (Nieweler 2006: 8) und in der *Fachdidaktik Spanisch* von Grünewald /Küster (Grünewald/Küster 2010: 8). Querweise im Fließtext dienen der Vernetzung der Kapitel. Die Übergangsinformationen zu Beginn verweisen auf Behandeltes und zu Behandelndes. Sie übernimmt *advance organizer*-Funktion (Meyer 2004: 62). Wiederholungen sind durch Perspektivenwechsel und neuen Kontext eher hilfreich als störend.

Besonders verständnisfördernd sind Aufzählungen und Argumente, deren Anzahl vorher angegeben wird. Eine ganze Reihe von zum Teil originell formulierten Leitsätzen bringt längere Ausführungen auf den Punkt. Konkretisierend und motivierend wirken gezielte Fragen wie: „Wenn das Lernen lernbar ist, ist es dann auch lehrbar?“ (207) oder „Und was heißt eigentlich ‚autonom Lernen‘?“ (ibid.). Bei den Literaturangaben zum Weiterlesen hätte man gerne etwas über Auswahlkriterien erfahren. Der wohl überlegten äußeren Gestaltung entspricht die innere: Das weite Feld wird auf begehbaren Wegen erschlossen. Es wird ein gut strukturierter Einblick in verwirrende Vielfalt gegeben. Das omnipräsente Bemühen um verständliche Darstellung ist hervorzuheben.

Von Anfang an nimmt das Autorenteam eine kritische Perspektive ein. Positionen und Gegenpositionen, Kontroversen werden nachvollziehbar beschrieben, alles wird mit Namen in Verbindung gebracht. Immer wieder bemühen sich die Autoren Verbindendes zu benennen, wo Konfrontation nahe zu liegen scheint. Natürlich ergreifen sie auch Partei. Die persönliche Meinung wird aber deutlich markiert. In allen 14 Kapiteln wird der aktuelle *state of the art* festgehalten, ohne das Historische zu vernachlässigen. Forschungs- und Entwicklungstenden-

zen werden immer wieder aufgezeigt. Man trägt der Erkenntnis Rechnung, dass Fremdsprachendidaktik in besonderem Maße auf wissenschaftliche Interdisziplinarität angewiesen ist. Eine Besonderheit stellen die Ausführungen über Didaktik als Enkulturationswissenschaft und der Schule als Enkulturationseinrichtung dar. Es geht hier darum, „den Lernenden erstens zu praktischer Handlungs- und Teilhabefähigkeit und zweitens zu Reflexions-, Urteils- und Interventionsfähigkeit zu verhelfen“ (6). Aus diesem Blickwinkel überprüft die Didaktik als Enkulturationswissenschaft die Schule und liefert wissenschaftliche Grundlagen für die Selbstreflexion. Erstaunlicherweise wird der Begriff weder in den erwähnten Fachdidaktiken noch in der Fachdidaktik Französisch von Christiane Fäcke aus der Reihe „bachelor-wissen“ erwähnt.

Das ständige Bemühen, Begriffswirrwarr abzubauen, ist weitestgehend erfolgreich. In besonderer Weise kümmern sich die Autoren um solche Begriffe, die unter inflationärem Gebrauch gelitten haben. Allerdings enthält die Monografie keine zusammenhängende Übersicht „Definitionen und Fachbegriffe“ wie man sie bei Haß (Haß 2006: 301), Nieweler (Nieweler 2006: 314 ff.) und Grünewald/Küster (Grünewald/Küster 2010: 325) findet. Die anspruchsvolle Aufforderung, Begriffe im Sachregister nachzuschlagen und sie dann aus dem Kontext zu erschließen, führt nicht immer zum Erfolg. Es empfiehlt sich hier zuweilen der Einsatz des „*Miniglossars*“ Fremdsprachenunterricht von Eynar Leupold oder eines Lexikons der Fremdsprachendidaktik (z.B. Surkamp 2010).

Erfreulicherweise findet die Erkenntnis gebührende Beachtung, dass empirische Studien für die Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik von entscheidender Bedeutung sind. Viele theoretische Ausführungen werden auf die unterrichtliche Ebene herunter gedacht. Nur hätte man statt der Aneinanderreihung von fundierten und reflektierten unterrichtlichen Anregungen gerne mehr Übersichtlichkeit durch ein entsprechendes Layout gewünscht.

Fachdidaktiken haben immer Probleme mit Auswahl und Tiefgang. So kommt die Sprachmittlung (vgl. 192) zu kurz. Hinweise auf das absolut notwendige Bemühen um Erhalt oder Ausbau der jeweiligen Sprachkompetenzen während des Studiums und im Beruf scheinen unbedingt angebracht. Es handelt sich hier um die *conditio sine qua non*.

Manches fordert den Widerspruch des erfahrenen Praktikers heraus: Das betrifft z.B. die weitgehend negierte Bedeutung von kontextfreien sprachlichen „Fingerübungen“ ebenso wie die Gefahr, *ignotum per ignotius* – z.B. Grammatik in einem vom Wortschatz her schwierigen Kontext – erklären zu wollen (vgl. 178). Die Dichte der Informationen erfordert stellenweise

Innehalten ebenso wie gezielte Pausen, birgt aber auch die Gefahr des Abbruchs seitens belasteter Praktiker.

Dennoch kann die Fremdsprachendidaktik von Decke-Cornill und Lutz Küster vor allem aber für angehende Fremdsprachenlehrer sehr hilfreich sein bei der Überprüfung von Gewohnheiten und dem Überdenken eigener Anschauungen, besonders aber bei der Gestaltung eines soliden Fundamentes für reflektierte didaktisch-methodische Entscheidungen.

6.13 Fäcke, Christiane (2010): Fachdidaktik Französisch

Der sehr allgemein gehaltene Titel auf dem Deckblatt erfährt auf der Innenseite eine Spezifizierung (Einführung), die klar macht, dass es um die Vermittlung von Basiswissen durch diese sprachspezifische Didaktik geht. Die Rückseite verweist auf die eigentliche Zielgruppe und deren Bedürfnisse: „Lehramtsstudierende des Französischen“. Die 248-seitige Fachdidaktik ist in der Reihe „bachelor-wissen“ erschienen. Die Alleinautorin, Inhaberin des Lehrstuhls für Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen an der Universität Augsburg, will einen Überblick über aktuelle fachdidaktische Themen geben. Sie will dem Lesern Kompetenzen vermitteln hinsichtlich fachdidaktischen Denkens und Arbeitens und der Analyse und Gestaltung von Unterricht. Auch Nutzungshinweise werden angeboten: Die Einführung kann in Lehrveranstaltungen oder im Selbststudium genutzt werden. Auf die schon auf der Rückseite angeführte Internetadresse mit ergänzenden Informationen soll später eingegangen werden. Das knapp gehaltene Vorwort verweist auf eine Besonderheit: Das Buch ist in Unterrichtseinheiten einer einsemestrigen Lehrveranstaltung eingeteilt. Man kann davon ausgehen, dass praktische Erfahrungen der Autorin einfließen. Inhaltlich gliedert sich die Fachdidaktik in große Blöcke:

1. Fachdidaktisch denken und arbeiten,
2. Fachunterricht analysieren,
3. Französischunterricht gestalten.

Diese Blöcke versprechen ebenso wie die Untertitel – bezeichnenderweise „Einheiten“ genannt – eine klare strukturierte Vorgehensweise mit Inhalten, die den Leser direkt betreffen. Eine besondere inhaltliche Schwerpunktsetzung durch die Autorin lässt sich durch Seitenumfang nicht ermitteln. Die übersichtliche Gliederung und die klare Strukturierung erleichtern Quereinstieg und abschnittweises Lesen enorm. Zudem findet der Leser hier Kapitel, die er in anderen Fachdidaktiken vermisst. So werden in der Einheit 2 (Berufswunsch Französischlehrer/in) nacheinander behandelt: Motive zur Berufswahl, Vorstellungen vom Lehrerberuf und vom Sprachenlernen und -lehren, Lehrerforschung. Das erhöht die Erwartungshaltung der Zielgruppe (Studienanfänger).

Nach einer Begriffsdefinition von Fachdidaktik beschreibt die Verfasserin anhand von Beispielen den Gegenstandsbereich allgemein mit Blickrichtung auf das Fach Französisch mit seinen unterrichtlichen Spezifika. Die spezifische Ausrichtung auf die französische Sprache wird schon in der kompakten Einleitung deutlich: Das Wort Französisch taucht auf eineinhalb

Seiten 10 Mal in Wortkombinationen oder alleine auf. Dennoch gibt es in der Fachdidaktik auch zahlreiche sprachübergreifende Ausführungen. Parallelen und deutlich herausgearbeitete Unterschiede zwischen Französischunterricht und dem in anderen lebenden Sprachen machen Fäckes Fachdidaktik als komplementäre Lektüre für (angehende) Englisch- und Spanisch-Lehrer empfehlenswert. Wer quer einsteigend lesen möchte oder wer selektiv Informationen entnehmen will, kann das Sachregister (245f.) nutzen. Es verweist auf die Seiten, auf denen ein Begriff definiert, erläutert oder kontextualisiert wird. Hinsichtlich der Methoden werden dem historischen Rückblick genauso wie aktuellen Entwicklungen jeweils ganze Kapitel gewidmet. Die Bibliografie umfasst theoretische Arbeiten ebenso wie Lehrbücher und Werke, die der Veranschaulichung einer Umsetzung dienen. Dazu kommen weitere Quellen wie z.B. Lehrpläne. Die Fachdidaktiken von Arnold (2007), Leupold (2002), Nieweler (2006) und Roche (2008) sind in den Literaturangaben enthalten. Insgesamt weist die Verfasserin auf sechs eigene Veröffentlichungen unterschiedlicher Art hin. Auffällig ist, dass sich von den 184 Literaturangaben nur fünf auf fremdsprachendidaktische Veröffentlichungen in französischer Sprache beziehen. Eine Besonderheit ist, dass sich die Literaturhinweise am Ende einer jeden Einheit befinden. Man entdeckt also Hinweise zur spezifischen Vertiefung nach individuellem Bedarf direkt nach der Behandlung des Themenfeldes. Das fördert auf praktische Weise unterschiedliche Lesestile. Zudem ist Titeln nicht immer eindeutig die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Thema zu entnehmen. Nach neun der 14 Kapitel werden die Literaturangaben durch Internetadressen ergänzt. Diese beziehen sich weitestgehend auf Lehr-, Bildungs-, Rahmenpläne und Curricula verschiedener Bundesländer.

Zur Klarheit und Übersichtlichkeit trägt neben dem wohl geordneten Aufbau auch das Layout bei: Zwei unterschiedlich starke, freundliche Blautöne erhöhen die übersichtliche Gestaltung der einzelnen Einheiten. Zu Beginn jeder Einheit werden die einzelnen Unterpunkte mit entsprechender Seitenzahl aufgeführt. Darunter folgt in einem dunkelblau unterlegten Textfeld ein Überblick mit der Funktion eines *advance organizers* über die Thematik der Einheit. In derselben Farbe findet man am Ende jeder Einheit eine Zusammenfassung der wesentlichen Punkte des Kapitels. In hellblau unterlegten Textfeldern sind in den einzelnen Einheiten Aufgaben und Fragen aufgeführt sowie Definitionen markiert. Hinzu kommen Textauszüge in Schwarz-Weiß oder auch Tabellen. In der Kopfzeile wird links der Titel der Einheit genannt, rechts der des Unterpunktes sowie die fortlaufende Nummer der Einheit. Der Fließtext füllt nicht die gesamte Breite der Seite aus, sondern lässt Platz für nützliche Stichpunkte oder zusätzliche Anmerkungen oder Markierungen individueller Art. Das kann die Suche nach bestimmten Inhalten sehr erleichtern. Die angestrebte kompetenzorientierte Vermittlung als kon-

zeptuelle Ausrichtung ist von Anfang an erkennbar. Nur an wenigen Stellen machen Probleme mit der Verständlichkeit ein Nachlesen erforderlich (vgl. 61). Die Formulierungen im Fließtext überzeugen ansonsten durchgehend durch Klarheit und Prägnanz. Es ist der Autorin gelungen, einen Mittelweg zwischen Oberflächlichkeit und zu tief gehender Darstellung zu finden. Die Gedankengänge sind gut nachvollziehbar. Weder springt die Autorin zum nächsten Punkt, ohne den aktuellen ausreichend zu behandeln, noch werden die einzelnen Aspekte zu ausführlich präsentiert. Diese Prägnanz trägt zur Nutzerfreundlichkeit bei. An vielen Stellen werden schon genannte Punkte wieder aufgegriffen, und es wird auf eine spätere Behandlung bereits erwähnter Punkte verwiesen. Dies hat zur Folge, dass verschiedene Einzelaspekte miteinander verbunden und in einen größeren Gesamtkontext eingeordnet werden. Sicher kann man sich zuweilen eine detailliertere Beschreibung der Sachverhalte wünschen, wie zum Beispiel in der Einheit über die neueren Tendenzen im Französischunterricht. Hier wären eine ausführlichere Beschreibung sowie eine Begründung für diese Tendenzen wie die interkulturelle Didaktik und die Mehrsprachigkeit sicher wünschenswert gewesen. Zwar gibt es Verweise auf Ziele der EU, dies ist aber nur eine Begründung, die ursprüngliche wird nicht genannt. Positiv hervorzuheben ist der Umgang mit (möglicherweise unbekannter) Terminologie. Die Autorin versäumt es nicht, vermutlich unbekannte Begriffe bei ihrem ersten Erscheinen zu definieren. Die jeweilige Definition erfolgt in einem gekennzeichneten Feld an der Stelle, wo sich die Frage nach ihnen stellt.

Der Abschnitt über Neue Medien (62ff.) ist zu kurzgehalten. Auffällig sind die zahlreichen französischen Texte verschiedener Gattung. Sie verteilen sich über die gesamte Fachdidaktik. Die Autorin liefert Anstöße zur deren Bearbeitung im Unterricht. Die Texte werden oft von gut übertragbaren, originellen und erfolgversprechenden Aufgaben versehen. Der praxisorientierte Leser von Fachdidaktiken nimmt gerne Beispielhaftes entgegen oder bedient sich der übersichtlichen Ergänzung durch Zusatzmaterialien und vor allem durch Lernaufgaben und deren Lösungsvorschläge, die Positives und Negatives beschreiben. Diese Aufgabenstellungen stellen das Proprium dieser Fachdidaktik dar. Sie geben dem Leser die Möglichkeit, sich näher und vertiefender mit bestimmten Inhalten zu beschäftigen. Er wird direkt als Lehrkraft angesprochen. Texte und Aufgaben regen dazu an, reflektierend den eigenen Unterricht zu analysieren und (neue) Ziele zu formulieren. Die schon erwähnten Verbindungen zu Internetseiten stellen eine Besonderheit dar. Diese 22 dicht gefüllten und nicht immer leicht zu lesenden Seiten sind eine sinnvolle und unerlässliche Ergänzung zum Buch. Die Aufgaben werden nochmals abgebildet, Angaben wiederholt und soweit wie möglich Lösungsvorschläge gegeben. Damit macht die Fachdidaktik einen Schritt aus dem einfachen Buch-Sein heraus. Der

Leser hat nicht nur die Möglichkeit, den aufbereiteten Stoff zu rezipieren, er kann sich aus persönlicher Sicht aktiv mit vielen angesprochenen Themen auseinandersetzen, kann innehalten, das Gelesene anwendungsbezogen reflektieren und nach individuellen Kriterien weiterentwickeln. Oft ersparen ihm z.B. in den Lösungsvorschlägen enthaltene Beispiele ein Nachlesen bei Informationsdichte (vgl. Aufgabe 1.3, 9 und 1.4, 10). Für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist die Aufgabe 1.5, die auf den Vergleich von fremdsprachlichen Didaktiken zielt. Fäcke beschreibt in dem Lösungsvorschlag Aufgaben einer Fachdidaktik und die Entwicklung von Arnold zu Nieweler. Was ist bezüglich des Französischunterrichtes neu hinzugekommen? Welche neuen Schwerpunkte werden gesetzt? Worin unterscheiden sich Leupold und Nieweler? Diese Fragen werden auf Seite 2 der Lösungen allerdings in knapper Form behandelt. Weitere Ausführungen beziehen sich auf verschiedene Ausgaben des Handbuches von Bausch/Christ/Krumm. Zuweilen motivieren die Aufgaben zum Weiterlesen, da der Folgetext die komplette Lösung enthält. Allerdings erfordert die sehr zu empfehlende und vor allem aus Praxissicht lohnende Auseinandersetzung mit diesen Aufgaben einen bemerkenswert hohen Zeitaufwand.

Bei Unterrichtsbeispielen erkennt die Verfasserin die Bedeutung der jeweiligen Lehr- und Lernsituation an und setzt auf exemplarische Verdeutlichung (vgl. 4). Dabei wird die Vielfalt interaktiver Faktoren bei der Gestaltung einer fremdsprachlichen Unterrichtsstunde in den Blickpunkt gerückt. Beispiele zur nötigen Klarstellung werden geliefert. Auszüge aus Lehrplänen und Curricula einer ganzen Reihe von Bundesländern werden behandelt (vgl. 68ff.). Die konkrete Umsetzung in Form von umfassenden Unterrichtbeispielen vermisst man allerdings. Motivierend sind für Leser die abwechslungsreichen Unterbrechungen des Fließtextes durch besondere Seiten bestehend aus Karikaturen (175) und Comics (21f.), durch Materialien zur Verdeutlichung von Methoden (41), durch Übersichten (75f.), Praxis-Tipps (59), Auszüge aus Lehrbücherbüchern, Beispiele von *Contrôles*, Zeichnungen zur originellen Erläuterung von Fachbegriffen (123) oder ganz einfach zur Auflockerung (175). Vieles davon ist im Französischunterricht direkt verwendbar. Unterrichtlichen Alltagsthemen wie z.B. Kompetenzförderung, Wortschatzarbeit, Grammatikarbeit, Landeskunde und interkulturelles Lernen, Literaturunterricht, Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien und abschließend Leistungsbewertung – inklusive der Sprachenzertifikate – werden im dritten Teil ganze Kapitel gewidmet. Hinsichtlich der Bezugswissenschaften ist zu bemerken: Die Aufzählung auf S.10ff. beschränkt sich auf die Nennung von Bezügen und Anknüpfungspunkten. Auf vorangehende bzw. parallele Entwicklungen und Positionen wird im Textzusammenhang hingewiesen! (vgl. 57, kognitive Psychologie). Dabei wird immer wieder dargestellt, was das konkret für den Französischun-

terricht bedeutet. Alternative Methoden, die sich laut Verfasserin „in der schulischen Praxis kaum durchgesetzt haben“ (49), werden entsprechend der ihrer Meinung nach geringen Bedeutung für den Unterricht kurz beschrieben und auf Gemeinsamkeiten („Aufbrechen methodisch-didaktischer Umsetzungen des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts“, 51) und positive Impulse für den Französischunterricht untersucht. Aktuelle Entwicklungen werden auf einer sehr guten Übersicht (52) festgehalten. Natürlich entdeckt der Praktiker Lücken z.B. auf der Suche nach der Bedeutung und vielfältigen Gestaltung von freiwilligen Wiederholungen. Überhaupt erhält dieser Begriff genauso wie der der Übung nicht die gebührende Aufmerksamkeit (vgl. Register, 245f.).

Die aus Praktiker-Sicht sehr nützliche französische Fachdidaktik erfordert geduldiges Vorgehen und daher Lesezeit. Beides lohnt sich: Die gründliche Lektüre von Fäckes Buch – ob kapitelweise oder zusammenhängend gestaltet – ermöglicht eine wohl basierte und eine variantenreiche Unterrichtsgestaltung, die der fachdidaktischen Begründungsverpflichtung gerecht wird. Insgesamt bietet die Autorin eine Fachdidaktik, die sich, wie im Vorwort und auf der Umschlagseite angekündigt, besonders für Studierende und Berufseinsteiger eignet. Sie überzeugt durch einen übersichtlichen und sinnvoll strukturierten Aufbau der Kapitel, ein ansprechendes und wirkungsvolles Layout, einen gut zu lesenden Text, der durch Prägnanz und gelungene Formulierung Verständnisprobleme minimiert. Nachdem der Leser an bestimmte Inhalte herangeführt wurde, bietet sich ihm die Gelegenheit, das Gelesene anhand von Aufgaben zu verarbeiten und anzuwenden sowie eigene Vorstellungen und Ziele zu entwickeln. Außerordentlich hilfreich sind dabei die Internetseiten, auf die das Buch verweist. Sie bieten neben weiteren Aufgabenstellungen auch Lösungsvorschläge zu den gestellten Aufgaben. Die Fachdidaktik belegt ihre Aussagen anhand von Quellen, nennt weiterführende Literatur nach der jeweiligen Einheit und arbeitet mit zahlreichen Unterbrechungen mit Funktion, die bei der Länge des Buches von Lesern gerne wahrgenommen werden. Neben vielen Beispielen gibt sie dem Leser auch Tipps und Ideen zur praktischen Umsetzung im eigenen Unterricht. Konkrete Beispiele und Umsetzungen wären für den Unterricht mit Lernprogrammen und dem Internet wünschenswert gewesen. Hier bleibt nur der Blick in die weiterführende Literatur. Das Fazit dieser Fachdidaktik mit vielfältigen Stärken und ohne erkennbare Schwächen fällt positiv aus.

Es gibt kein Rezept für Unterricht, welcher Art auch immer. Dafür ist Unterricht zu komplex und unterliegt zu vielen Faktoren. Wer dies verinnerlicht, kann mit der richtigen Erwartungshaltung an das Lesen dieser Fachdidaktik herangehen. Sie bietet interessante und hilfreiche Einblicke und ermöglicht es den Leser, sich der Herausforderungen und der Möglichkeiten fremdsprachlichen Unterrichts bewusst zu werden. Es ist zu vermuten, dass sie besonders von

Studierenden und Berufsanfängern genutzt wird. Berufserfahrene werden die gezielte selektive Information bevorzugen.

6.14 Gehring, Wolfgang (2010): Englische Fachdidaktik – Theorien, Praxis, Forschendes Lernen

Weil es sich bei der 3. Auflage (2010) des 1999 zuerst erschienenen Buches um eine „völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage“ (Buchdeckel) handelt, wurde sie in die Liste der ab 2000 erschienenen fremdsprachlichen Fachdidaktiken aufgenommen. Der Titel enthält den Begriff „Forschendes Lernen“, der bei vergleichbaren Veröffentlichungen fehlt. Im Untertitel findet man auch „Grundlagen der Anglistik und Amerikanistik“, ohne dass auf Letztere in besonders auffälligem Maße eingegangen wird.

Der Fremdsprachendidaktiker und Alleinautor Wolfgang Gehring bringt praktische Erfahrungen von seinen Lehrtätigkeiten an Schulen und Universitäten mit. Das kurze Vorwort (1 Seite) nimmt deutlich Bezug auf die Praxis. Sechsmal taucht der Begriff (*Action Items*) auf, worunter Gehring an den Leser gerichtete handlungsorientierte Forschungsaufgaben versteht (vgl. 9). Die außerordentlich zahlreichen, umfassenden, variantenreichen und hochinteressanten Aufgabenstellungen mit der Zielvorgabe des forschenden Lernens nehmen einen solchen Raum ein, dass man gerne erfahren hätte, wie sich der Autor eine zufriedenstellende Bearbeitung vorstellt. Die am häufigsten gestellten Aufgaben beziehen sich auf Lehrbücher und Lernmaterialien, die aus allen fachdidaktisch denkbaren Perspektiven analysiert und evaluiert werden sollen. Immer wieder werden die Leser aufgefordert zu recherchieren, zu vergleichen, Fragebögen zu entwerfen und zu überprüfen. Oft werden in Kästen Kriterien und Anleitungen, Informationen zur Durchführung, Material zur Orientierung und Umsetzung (vgl. 179) geboten. Der gemeinsame Nenner ist aber der notwendige hohe Arbeitseinsatz zur Erfüllung der Aufgabenstellungen. Die realistische Frage nach der Umsetzung darf gestellt werden. Von hohem Wert für die Zielgruppe (s.u.) sind direkt auf die Praxis bezogene Aufgaben (vgl. z.B. 56, 62, 67), die gezielte Unterrichtsbeobachtung erfordern. Speziell für diese *Action Items* wird eine Internetseite eingerichtet mit dem Ziel, „einige Bearbeitungen vorzustellen“ (ibid.) oder Bearbeitungshinweise, aber es scheint keine Lösungen zu geben. In Bezug auf die Ankündigung ist die Seite enttäuschend. Besonderes Gewicht legt der Alleinautor auf die Definitionen und Erklärungen in englischer Sprache von *ELT-terms*. Aufnahme finden Beiträge aus dem Bereich des „Qualitätsjournalismus“ (9.), die dem Einbezug der Öffentlichkeit dienen sollen. Es handelt sich um Stellungnahmen und Informationen von Experten über zumeist schulisches Fremdsprachenlernen. Die Positiva dieses Propriums liegen in den Bereichen Auflockerung, Einbezug der außerschulischen Welt, Erweiterung der Perspektiven, herausfordernde Positionierungen und Wissenserweiterung. Adressaten dieser Fachdidaktik werden nur auf der Rück-

seite genannt: Anglistikstudenten und Referendare. Weiterhin erwähnt werden die Einsatzmöglichkeiten des Buches in den Bereichen Weiterbildung und Quereinstieg von Lehrern. Die außerordentlich übersichtliche Gliederung hilft dem Leser, problemlos zu finden, was er im Moment sucht. Die 19 Kapitel sind 7-19 Seiten lang und haben 2 bis 6 Unterkapitel. Ihre Titel sind präzise formuliert. Eine persönliche Schwerpunktsetzung des Autors ergibt sich nicht. Auffallend ist, dass das erste und das Schlusskapitel in der Überschrift wiederum den Begriff Forschung in den Mittelpunkt rücken. Die im Vergleich zu anderen FFDen hohe Zahl der Kapitel entspricht der Intention des Verfassers, „englischdidaktische Probleme in ihrer Breite darzustellen“ (9). Am Ende befinden sich jeweils eine eingerahmte, grau unterlegte, kurze Zusammenfassung mit den im vorangehenden Kapitel verfolgten Intentionen. Oft ist es ratsam, die Zusammenfassung zuerst zu lesen und dann das zugehörige Kapitel. Kanalisierung, Motivation, Erwartungshaltung und Schwerpunktsetzung beim Lesen könnten individuelle Gründe dafür sein. Am Ende jedes Kapitels befindet sich die „Weiterführende Literatur (vgl. 18), die jeweils eingeleitet wird durch den Übertitel „Quellen für Action Items und für forschende Lernaktivitäten“ (ibid.). Die Seitenränder sind frei. Zentrale Begriffe und Aussagen werden durch Fettdruck hervorgehoben. Die Lektüre der einzelnen Kapitel setzt nicht zwangsläufig die Lektüre der/des Vorangehenden voraus. Insgesamt stellen die Kapitel selbstständige Einheiten dar, die den Quereinstieg leicht machen. In den weiteren Ausführungen werden sie chronologisch besprochen. Notfalls führen bei Gehring kurze zusammenfassende Einleitungen zu Kapitelanfang zur zentralen Frage (vgl. 47f.). Die Kapitel 1 bis 8 sind „grundlegenden didaktischen Fragestellungen“ (97) gewidmet. Das Literaturverzeichnis hat 2 Teile: Der erste mit über 600 Titeln trägt die Überschrift „Monographien/Sammelbände/Zeitschriftenartikel“ (261-282). Zusammen mit den davon abgesetzten 122 Online-Publikationen (282-289) stellen die Angaben ein ganz außergewöhnliches Angebot dar. Für Anglisten von Bedeutung ist, dass weit über ein Drittel der Monografien, Sammelbände und Zeitschriftenartikel englischsprachig sind. Damit ist der umfassendste Einblick in die englischsprachige Fachliteratur möglich, der in den besprochenen Fachdidaktiken angeboten wird. Artikel in einer anderen Fremdsprache werden bei Gehring nicht aufgeführt. Der Verfasser erscheint in diesem Teil mit 13 Publikationen als Alleinautor und weiteren 3 als Mitherausgeber bzw. Mitautor am häufigsten. Am Ende befindet sich ein vierseitiger Sachindex. Das Buch im Paperback-Format umfasst 294 Seiten. Auffällig auf den ersten Blick sind die Schriftgröße (8-10) und die sehr gefüllten Seiten. Hier ist ein Einlesen erforderlich. Die dunkelgrau unterlegten Kästen enthalten die den einzelnen Kapiteln zugeordneten *Action Items*, daneben Textauszüge und 19 Zusammenfassungen. Die englischen Definitionen und Erklärungen von

Fachtermini (s.o.) unterbrechen eingerückt und sehr klein gedruckt den Fließtext. Presseauszüge befinden sich in einfacher Umrahmung ohne farbliche Hervorhebung. Auflockerungen durch Bilder sind nicht vorhanden. Praxisbezüge werden nicht besonders hervorgehoben. Viele Abschnitte sind auf andere Fremdsprachen übertragbar. Das themenorientierte erste Kapitel unterscheidet sich von dem vergleichbarer Fachdidaktiken vor allem durch begriffliche Klärstellungen und Abgrenzungen aus multiperspektivischer Sicht. Fachbegriffe werden hinsichtlich ihrer Entwicklung und ihrer Bedeutung im Rahmen aktueller fachdidaktischer Entwicklungen erklärt. Die Bezugswissenschaften der englischen Fachdidaktik werden genauso angesprochen wie Forschungsfragen. Diese gründliche Aufnahme der theoretischen Basis erleichtert die weitere Lektüre. Das zweite Kapitel ist ein historisches. Es beschreibt in konziser Form die Entwicklung des Englischen als Unterrichtsfach vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart (*lingua franca*) mit besonderem Augenmerk auf wechselnde inhaltliche und methodische Konzeptionen. Im weiteren Verlauf werden bisweilen historische Bezüge hergestellt und Tradition und Innovation miteinander verglichen (vgl. 21f.). Das dritte Kapitel widmet sich außerordentlich gründlich Merkmalen von Erwerbsphasen der Muttersprache ausgerichtet auf die Frage, welche Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht übernommen werden können. Im Folgenden werden zunächst behavioristische, nativistische und kognitivistische Theorien zum Spracherwerb gegenübergestellt. Fremdsprache erwerben (*acquisition*) oder lernen? – Dieser Frage geht Gehring mit der Gegenüberstellung von Hypothesen Stephen Krashens und Michael Longs nach und präsentiert deren unterschiedliche Wege vom *Input* zum *Intake* ebenso wie Merrill Swains Output-Hypothese. Von entscheidender Bedeutung sind die Ausführungen über dauerhaft notwendige Sprachproduktion und Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Ergänzt wird das Ganze durch Selinkers Forderung nach freier Sprachproduktion und der Bedeutung der sich ständig ändernden *Interlanguage*.

Diese Abschnitte vermitteln auf sehr verständliche Art grundlegende fachdidaktische Aspekte. Das gilt auch für das folgende Kapitel, das sich mit der neuen Sicht auf Fehler beschäftigt. Typisierung von und unterrichtlicher Umgang mit Schülerfehlern werden auf außerordentlich umfassende Art variantenreich beschrieben, mögliche Ursachen für Fehler werden genannt. Die zahlreichen vorgeschlagenen Maßnahmen zur Fehlerreduzierung bzw. -vermeidung und zur Korrektur sind als Diskussionsgrundlage für Gespräche unter Praktikern empfehlenswert. Völlig Neues zur unterrichtlichen Bedeutung von Fehlern erfährt der Praktiker nicht. Im 7. Kapitel fragt Gehring hinsichtlich der Aneignung von Wissen nach impliziten und expliziten Phasen im Englischunterricht und danach, wie deklaratives Wissen zu prozeduralem werden kann. Imitation, Übung, „Restrukturierung von automatisierten Redemitteln“ (74) sind zentra-

le Begriffe. Transfer – auch als notwendige vorbereitende Übungsform – bleibt hier leider unerwähnt. Die Begründung linearer Progression wird umstritten bleiben (vgl. auch 85). Die folgende differenzierte Darstellung ist bei Gehring von großer unterrichtlicher Bedeutung. Variablen für unterschiedliche Lernkompetenzen im Fremdsprachenunterricht sieht der Autor in Alter, Eignung, Feld- bzw. Kontextabhängigkeit, Intelligenz und Motivation. Offensichtliches Allgemeingut wird hinterfragt, ergänzt und forschungskonform neu betrachtet. Eindeutige Entscheidungen können nicht präsentiert werden. Begründete Auswahl aus einem möglichst umfassenden Repertoire ist auf Schüler- und Lehrerseite erforderlich. Das gilt nach Gehring auch für Lernstrategien. Das Mehr an Details – hier z.B. *indirect* und *direct strategies* – ist ein Proprium des Buches (vgl. 81). Gehring widmet Lehrplantypen ein Kapitel (vgl. 83-95), in dem er grundlegendes Wissen vermittelt, zentrale Begriffe erklärt und die Entwicklung von dem obersten Ziel der fremdsprachlichen Korrektheit zu dem der interkulturellen kommunikativen Kompetenz – mit den dazugehörigen Phänomenen – beschreibt. Besondere Aufmerksamkeit gilt Formen der Progression und ihrer Begründung. Der GER wird unter den zentralen Begriffen Kompetenzen, Standards, *Input* und *Output* auf vergleichsweise engem Raum eingeführt. Der Leser erhält eine solide Basis zum erforderlichen Ausbau.

Die Kapitel 1 bis 8 sind „grundlegenden didaktischen Fragestellungen“ (97) gewidmet. Die folgenden Teile richten sich spezifisch auf Englischunterricht im deutschen Schulsystem. Zunächst wird im Überblick der Weg (8 Seiten) vom Frühbeginn zu den Sekundarstufen beschrieben. Schlussbemerkungen gelten dem Erwachsenenunterricht. Methode sieht Gehring unter Anlehnung an Richards/Rogers unter drei Aspekten: *approach, design, procedure* (105). Unter dem zeitgemäßen Oberbegriff Methodenpluralismus beschreibt er verschiedene neue Konzepte, die Züge traditioneller in sich tragen. Auf sehr engem Raum (vgl. 106) werden zahlreiche „traditionelle und alternative Methoden“ (ibid.) unter besonderer Berücksichtigung des Input skizziert. In diesem Abschnitt vermisst man adäquate Tiefe und mehr Strukturierung (vgl. 106-112). Output wird als Ergebnis von Übungen gesehen, die sehr differenziert und detailliert behandelt werden. Der Autor achtet besonders auf Formen, Sequenzialität, Sinnhaftigkeit, zeitliche Planung und notwendige Wiederholung. Ziel bleibt die „Überführung in prozedurales Wissen“ (113). Alle Informationen dienen als Basis für freie Entscheidungen des Unterrichtenden auch unter dem Einbezug der Lernenden. Den „Bausteine[n]“ (121) Aussprache, Grammatik, Wortschatz und Orthografie widmet Gehring das 11. Kapitel. Die Auflistung grundsätzlicher Ausspracheprobleme im Anfangsunterricht (vgl. 121f.) sollten Englischlehrern unbedingt vertraut sein. *Action Items* zusammen mit vom Autor präsentierten passenden Übungen (vgl. Zusammenstellung 123f.) aktivieren in konzentrierter Form. Leider erfährt

man nichts über den Erwerb von Lautschriftsymbolen. Grundsätzliches vermittelt Gehring im Bereich Wortschatz unter den zentralen Begriffen Wörternetze, mentales Lexikon und individuelle Speicherung, weiterhin zu Auswendiglernen, zweisprachigen Wörterlisten und Interferenz.²⁹ Grundsätzlich plädiert er für eine frühzeitige Kontextualisierung beim Erwerb und die Berücksichtigung des kontextuellen Rahmens vor allem beim Überschreiten des Basiswortschatzes.

Grundwissen wird vermittelt über Auswahl, Lernbarkeit und Schwierigkeitsgrad. Für die Vermittlung neuen Wortschatzes und zum Behalten werden wiederum in grauen Kästen methodische Varianten und Strategien angeboten, die den Schüler (frühzeitig) aktivieren sollen. Hinsichtlich zu vermittelnder Strategien kann der Leser sich erinnern, sein Repertoire erweitern und Anregungen zur Gestaltung längerfristiger Wortschatzarbeit erfahren. Gehring plädiert für die frühzeitige Verwendung des Schriftbilds als Lernhilfe und die Verwendung der Ganzwortmethode (vgl. 132). Schreibübungen werden aufgezählt. Probleme von Legasthenikern werden genauso aufgezählt wie individualisierte therapeutische Übungsmöglichkeiten (vgl. 133). Der Autor betrachtet den Erwerb einer basalen, lernerorientierten Grammatik als unumgänglich. Lineare, funktionale und lexikalische Vorgehensweisen werden verglichen und die Integration von kognitiven Phasen befürwortet. Das Hören wird zusammen mit dem Lesen unter dem Oberbegriff Textverarbeitung behandelt (vgl. Kapitel 12, 141ff.). Die Komponenten der schrittweisen und systematischen Entwicklung der Schülerkompetenz werden mit Schwerpunktsetzung auf *bottom-up* und *top-down* Aktivitäten beschrieben. Ein Hinweis auf „*advance organizers*“ zur Erleichterung des Verstehens fehlt. Der Begriff Hör-Seh-Verstehen bleibt unerwähnt. Kriterien für die Textauswahl werden isoliert dargelegt: Sinnhaftigkeit, Kohärenz, Vorwissen, Textsorte und Erwartungen. Dieser Abschnitt ist im praktischen Unterricht zur Überprüfung der Schwierigkeit und Attraktivität eines Textes für eine bestimmte Lerngruppe sehr nützlich. Verstehensprobleme werden gesondert behandelt mit besonderem Bezug zur Interaktion, zu „Kommunikativ(en) Realsituationen“ (147) und zum Verstehen wichtigen Strategien (ibid.) wie „ergänzendes“ und „selektives Hören“ (ibid.). Niveaustufen des GER werden kurz erwähnt. Gut umsetzbar sind aufgelistete Schüleraktivitäten zur Entwicklung des Hörverstehens und des Leseverstehens mithilfe von Strategien (vgl. 149ff.). Die Informationen über Text- und Leseformen, dazu kombinierbare Leseweisen und die Anleitung zur schrittweisen Entwicklung der Lesefreude und des Leseverstehens sollten zum Grundinventar eines Fremdsprachenlehrers gehören. Vorschläge für mögliche Schülerak-

²⁹ Dieselbe englische Erklärung des *ELT-terms discourse* taucht zweimal auf (vgl. 121 und 126.)

tivitäten werden wiederum in einer Übersicht angeboten (vgl. 153). Dem literarischen Lesen wird ein besonderer Abschnitt gewidmet, in dem textimmanente und leserorientierte interaktive Verfahren gegenübergestellt und evaluiert werden. Kombinationsmöglichkeiten werden aufgelistet. Hervorgehoben wird bei literarischen Texten der Übergang von der Rezeption zur variantenreichen Produktion. Mögliche Schüleraktivitäten findet der Praktiker im Überblick (vgl. 155). Der Weg zum möglichst freien, spontanen und situationsadäquaten Kommunizieren in mündlicher und in schriftlicher Form führt nach Gehring über eine Zielvorstellung entsprechenden Unterricht mit hohen Sprechanreizen und -anteilen für die Schüler. Dem Schreiben wird auch im Hinblick auf durch neue Medien wesentlich erweiterte Möglichkeiten gebührende Aufmerksamkeit gewidmet. Eine Produktpalette hat hohe Anregungsfunktion (vgl. 163). Sprachmittlung wird von anderen Übersetzungsformen abgegrenzt, ihre Bedeutung für den Englischunterricht präzisiert. Kurz hinweise beziehen sich auf Erwartungen, auf Standards der Lehrpläne und auf Lehrbücher (vgl. 163-166).

Wie fast alle vergleichbaren Fachdidaktiken beschreibt auch diese die Entwicklung von der Landeskunde zum interkulturellen Lernen. Dimensionen der interkulturellen Kompetenz und entsprechende Zielvorgaben werden in einem Abschnitt (vgl. 170) beispielhaft zusammengefasst. Gehring stellt eine konsensfähige Progression vor. Er vergleicht spezifische Auszüge aus Lehrplänen von drei Bundesländern. Seine Erwartungshaltung geht weit über faktisches Wissen hinaus und konzentriert sich auch auf den Alltag, auf Probleme „interkulturellen Verstehens“ (172) und deren Überwindung. Die Einzelbeispiele sind hilfreich. Der Wunsch von Praktikern, überschaubare, wohl strukturierte, belegte, am Frequenzprinzip orientierte Bücher, CDs oder DVDs zu diesem Thema zu erhalten, ist allerdings sehr verbreitet. Ein weiteres Proprium der Didaktik stellen die Ausführungen über weitgehend missachtete Smalltalk-Kompetenzen und auf interkulturelle Kompetenzen zielende methodische Verfahren mit Lehrbuchbeispielen dar (vgl. 174ff.).

Konkrete Hinweise für Unterrichtsentwürfe stehen im Mittelpunkt des Kapitels 15 über Planungselemente Unterrichtsgestaltung, das sich für Unterrichtseinsteiger in der zweiten Ausbildungsphase (vgl. 184) und Quereinsteiger besonders eignet. Es enthält grundlegende allgemeine Informationen und Fragen. Modelle werden vorgeführt, Phasen detailliert beschrieben. Lernaufgaben – für Gehring „der auf Produktion gerichtete methodische Abschluss einer ansonsten systematisch strukturierten Spracharbeit“ (189) – wird ein besonderer Abschnitt gewidmet. Sie werden nach Gütekriterien evaluiert und von Übungen abgegrenzt. Möglichkeiten spezifischer Unterrichtsgestaltung werden genannt, die Verlaufsstruktur wird beispielhaft festgehalten (vgl. 193). Was der praxisorientierte Leser vermisst, sind konkret formulierte

Aufgabenstellungen als Anregungen zum persönlichen Nachvollzug. Etwas unvermutet schließen sich Ausführungen zum bilingualen Unterricht direkt an. Der überraschende Themenwechsel von Kapitel zu Kapitel ist auch ein Wesenszug dieses Buches (vgl. 180f.). Im 16. Kapitel über Medien und Unterrichtsmaterialien (vgl. 199ff.) skizziert der Autor zunächst die Mediennutzung seit dem 18. Jahrhundert. Er teilt ein nach den aufnehmenden Sinnen und kommt zu den Kategorien „visuell, auditiv und audiovisuell“ (199). Internet und Computer bezeichnet er als „Digitalmedien“ (ibid.), weist aber auf mögliche Änderungen der Einteilungen hin. Er beschreibt die Vielzahl ihrer Einsatzmöglichkeiten im Unterricht. Die Anmerkungen zu Lehrwerken (vgl. 201ff.) sind sehr allgemein gehalten, das Wissenswerte ist wohl bekannt. Bei den Lektüren wird der Einsatz der vereinfachten literarischen Texte nach Positiva und Negativa abgewogen. Zu den Textarten Erzähltexte, Lesetagebücher, Bildergeschichten, *story books* und Dramen liefert der Autor Kurzhinweise auf Funktion und Behandlungsweisen. Das gilt auch für *Spots*, *Clips*, Film und Schulfunk/-fernsehen. Die Ausführungen über die digitalen Medien stellen einen Überblick über fachgruppenspezifische unterrichtliche Einsatzmöglichkeiten anhand von erläuterten Fachbegriffen dar, die der aktuelle Lehrer kennen muss. Das „detaillierte Anwendungswissen“ (213) kann ihm der Band nicht geben.

Grundsätzliche Information über Testformen, Korrektur und Bewertung, die Praktikern wohl vertraut sein sollte, liefert das 17. Kapitel. Übersichten sind im Internet leicht zu finden. Bei Gehring sind mit Blick über die Landesgrenzen hinaus die englischen Fachausdrücke und Erklärungen von besonderer Bedeutung. Der Autor weist durchgehend auf besondere Bewertungsprobleme hin. Eine Bereicherung für alle Adressaten stellen Beispiele (vgl. 219, 222), Zusammenstellungen (vgl. 223) und die wohl durchdachte Anordnung und Präsentation dar, die die Aufnahme wesentlich erleichtern. Der Bezug zum GER ist deutlich. Die *Action Items* werden hier bin besonderem Maße einbezogen. Die Stellungnahmen aus der Presse (vgl. 218, 220) fordern zu Reaktionen heraus. Eine Diskussion der Fehlerbehandlung und -gewichtung sollte in Abständen in Fachkonferenzen geführt werden. Eine sehr nützliche Basis dafür liefert diese Didaktik. Eine korrigierte und bewertete authentische Schülerarbeit wird auch hier nicht präsentiert. Die konkrete Umsetzung der Kriterien wäre ein ganz wichtiges Thema für Praktiker. Bei den Übersichten auf Seite 225 wären englische Satzbeispiele hilfreich gewesen. Erfreulich ausführlich und variantenreich beschäftigt sich Gehring mit dem Thema Einführung der Schüler in Selbsteinschätzung (vgl. 227ff.). Der kollegiale Austausch von Ergebnissen nach Umsetzungsversuchen wäre ein erfolgversprechender Ansatz. Qualitätssicherung wird multiperspektivisch beschrieben. Manches bietet aus der Sicht von Unterrichtenden mit hoher Berufspraxis Anlass zu kritischer Stellungnahme. Gerne würde man z. B.

bei Reflexions- bzw. Evaluationsbögen, Lernertagebüchern über Erfahrungen bei der Umsetzung spezifischeres Feedback aus der Sicht von Schülern und Lehrern bekommen. Es könnte sich beziehen auf Aufwand und Ergebnis, Gewinn, Probleme und Machbarkeit. Gehring listet ein Spektrum von Maßnahmen zur Förderung der Selbsttätigkeit der Schüler auf (vgl. Kapitel 18). Wichtige Themen wie z.B. die zu häufige Verwendung der Muttersprache in kooperativen Phasen werden angerissen (vgl. 238). Bemerkungen zur Erleichterung und „Synchronisierung“ (241) des Überganges von der Klasse 4 zur Klasse 5 sind sehr allgemein gehalten. Informationen zu fächerübergreifendem, zu bilinguaem Unterricht und zu außerschulischen Lernorten sind lexikonartig gestaltet.

Im Schlusskapitel werden Felder für aktuell notwendige fremdsprachendidaktische Forschung und dazu gehörige Methoden vorgestellt. Angehenden Forschern kann dieser Abschnitt, der gegenüber anderen fremdsprachlichen Didaktiken ein Proprium darstellt, als Anleitung zu weiterführender Tätigkeit nur empfohlen werden. Anregungen zur Literatursuche befinden sich auf den abschließenden Seiten mit einer Vielzahl von Internetadressen.

Folgende Schlussbemerkungen erscheinen bei dieser Fachdidaktik angebracht: Die englischen Fachbegriffe und Erklärungen stellen den erfolgreichen Versuch dar, sprachliche und inhaltliche Brücken über die nationalen Grenzen zu bauen und den internationalen Austausch über Fremdsprachenunterricht mithilfe der *lingua franca* zu ermöglichen, zu erleichtern und zu präzisieren. Zuweilen entstehen allerdings inhaltliche Dopplungen durch Darstellungen in englischer und deutscher Sprache (vgl. 48f.), die aber auch als Speicherungs- und Vertiefungschance genutzt werden könnten. Der Autor setzt auf Vermittlung von Wissen. Der Einbezug der Leser, der dialogische Bezug findet im Wesentlichen in den *Action Items* statt. Keine andere Didaktik enthält so viele Vorschläge und Anstöße zur Selbsterprobung und Forschung. Es fehlen Feedback und mustergültige Behandlungen. Eine deutlich subjektive Darstellung ist in diesem Band nicht erkennbar. Das Buch überzeugt durch klare Formulierung, die Verständnisproblemen vorbeugt. Generell findet Gehring den Mittelweg zwischen Simplifizierung und Überforderung. Der Autor gibt keine konkreten Hinweise zur Nutzung der Fachdidaktik. Trotz der selbständigen Kapitel stellt das Buch eine kohärente Einheit dar, die im Wesentlichen auf der beabsichtigen breiten fremdsprachendidaktischen Information aus einer Hand beruht. Leider erfahren der kompetenzorientierte Unterricht³⁰ und seine aktuellen Konsequenzen für den Unterrichtsalltag nicht die angemessene Berücksichtigung. Unter dem Aspekt der Aktualität ist die komplementäre Lektüre von Didaktiken mit dem Schwerpunkt

³⁰ Im Sachindex kommt der Begriff nicht vor.

gerade auf diesem Themenbereich empfehlenswert. Der Schwerpunkt dieser Fachdidaktik liegt auf Übersichtswissen. Reflexive Ausrichtung auf die Praxis aufgrund von umfassender theoretischer Unterweisung steht im Vordergrund. Das Ganze geschieht in sehr verständlicher Form. Die Informationsdichte ist allerdings herausfordernd. Ein besonderes Vorwissen ist nicht erforderlich. Es fehlen zusammenhängende und gut verwendbare Materialien für die Praxis. Der Versuch, der Überfülle durch Bündigkeit gerecht zu werden, fordert den Leser oft zu besonderem Einsatz heraus. Zusammenhängende unterrichtliche Beispiele zur Umsetzung sucht der angehende oder aktuelle Praktiker vergeblich. Eine DVD oder DVD-ROM liegt dem Buch nicht bei. Der GER wird immer wieder in die Ausführungen einbezogen (vgl. 209, 223, 224, 228, 231), er ist allerdings nicht das bestimmende Leitmedium. Gehrings Fachdidaktik wird ihrer Aufgabe als wissenschaftlich fundierter Ratgeber, als Medium der kreativen Anregungen und Aufforderungen, zur Prüfungsvorbereitung und als begleitender Helfer voll gerecht. Es ist allerdings nicht so aktuell, wie eine „völlig neu bearbeitete Auflage“ (vgl. 39) sein könnte.

6.15 Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010): Handbuch Fremdsprachendidaktik

Die beiden nicht nur durch eine Vielzahl von Veröffentlichungen bekannten Herausgeber werden durch eine kurze Beschreibung ihres Werdeganges und Lichtbilder auf der Rückseite vorgestellt. Das kompakte Vorwort (1 ½ Seiten) informiert über Ziele, Aufbau, Konzeption und Schwerpunktsetzung. Der Anspruch ist deutlich: Es soll der Stand der Fremdsprachenforschung und der Fremdsprachendidaktik (FD) mit deutlichem Bezug zur Unterrichtspraxis dargestellt werden. Die namhaften Autoren fokussieren im Wesentlichen den deutschsprachigen Raum. Es gibt hinsichtlich Umfangs und Inhalts der Artikel Vereinbarungen: Die konzise Darstellungsform soll der Handbuch-Funktion entsprechen. Es geht zentral um einen in festgelegtem Umfang erstellten Überblick über zentrale Konzepte, der Anregungen gibt, Vorschläge macht und größtmögliche Perspektiven eröffnet. Für weiterführende Beschäftigung befinden sich am Ende eines jeden Kapitels umfangreiche Literaturangaben. Der Band ist sprachenübergreifend und interdisziplinär konzipiert. Einzelsprachige Didaktiken sollen zusammenführend und distinktiv behandelt werden. Zielgruppe des Handbuches sind alle, die mit der Vermittlung von Fremdsprachen befasst sind. Notwendiges Vorwissen wird nicht erwähnt. Die Gliederung (3 ½ Seiten) ist außerordentlich übersichtlich und bestätigt den durchgehend deutlichen Praxisbezug. Die zu den 12 Kapiteln gehörenden 86 Artikel werden durchgehend nummeriert.³¹ Ihre Titel sind genauso präzise und kurz wie die der Kapitel. Die Namen der Verfasser werden in der Gliederung in Klammern angefügt. Die Herausgeber erscheinen 4-mal als gemeinsame Autoren und weitere 3-mal als alleinige Verfasser. Von den in der vorliegenden Arbeit aufgeführten Herausgebern und Autoren von FFDen liefern die folgenden Beiträge: Decke-Cornill, Haß, Klippel, Leupold, Müller Hartmann/Schocker-von Dittfurth, Nieweler und Thaler. Das dient der intendierten Zusammenführung in besonderem Maße. Im Anhang befindet sich ein sehr sorgfältig aufbereitetes Register (vgl. 387-396) mit 625 Angaben. Zusammen mit der Gliederung ermöglicht es vorbildlich die gezielte und schnelle Informationsentnahme.

Im Autorenverzeichnis am Schluss des Buches werden die beitragenden 65 Autoren in alphabetischer Reihenfolge mit dienstlicher Anschrift und E-Mail-Adresse angegeben. Das ermöglicht dem Nutzer, Kontakt aufzunehmen, um gegebenenfalls weitere Informationen zu bekommen oder um Feedback zu geben. Auf ein Abkürzungsverzeichnis wird im Anhang ver-

³¹ Die Kapitelüberschriften werden im Fließtext erwähnt, die Nummern der Artikel in Klammern angegeben.

zichtet. Dahinter steht die Absicht, „die problemlose Lesbarkeit eines jeden einzelnen Beitrages zu gewährleisten“ (9). Jede verwendete Abkürzung wird im jeweiligen Artikel „aufgelöst“ (ibid.).

Das Layout ist schlicht und zugleich freundlich gehalten. Es passt zu der Sachlichkeit der Beiträge. Die Umschlagseiten sind in einem angenehmen Orange und weißer Schrift gestaltet. Innerhalb des Bandes findet man eine schnörkellose schwarze Schrift auf durchgehend weißem Grund und einige Abbildungen, die ebenfalls in schlichtem Schwarz und Grautönen auf durchgehend weißem Grund gehalten sind. Jeder Artikel und jede Abbildung sind in ihrem Layout einheitlich aufgebaut. Die einzelnen Seiten des Bandes zeigen das Kapitel, dem der Beitrag zugeordnet ist, jeweils auf der linken und den Titel des Artikels auf der rechten Seite. Die Namen der Autoren befinden sich am Ende. Man verzichtet auf zusätzliche Materialien wie z.B. DVDs. Dies ist aufgrund des Charakters dieses umfassenden Handbuches (399 Seiten) verständlich. Die Artikel sind von 3 bis 7,5 Seiten lang (Durchschnitt 4,3; Schriftgröße 10). In ihrer Struktur folgen sie im Wesentlichen folgenden Punkten: Begrifflichkeit (Terminologie), Entwicklung, Stand der Forschung, Zielsetzungen, unterrichtliche Implikationen, offene Fragen, Desiderate, Ausblick (Zusammenfassung). Die Artikel greifen oft durch Wiederaufnahme von Begriffen zum Zwecke der Verknüpfung und der Erweiterung ineinander. Der folgende Überblick erfolgt kriterienorientiert aus unterrichtspraktischer Perspektive.

Der 1. Artikel „Fremdsprachendidaktik“ (Autoren: Hallet/Königs) ist grundlegend. Er gibt Antworten auf die Fragen: Was ist FD? Wie hat sie sich entwickelt? Womit befasst sich FD? Welche Ziele verfolgt sie? Welchen Anspruch hat sie? Was hat sie geleistet? Was bleibt zu tun? Verweise (hier: 21) auf folgende Kapitel oder Artikel stellen durchgehend Zusammenhang her und wecken Lesebereitschaft. Dieser von den Herausgebern verfasste Abschnitt sollte auch Pflichtlektüre bei Quereinstieg und gezielter Informationsentnahme sein. Bei der Geschichte der FD konzentriert sich Christ (Artikel 2) auf den deutschsprachigen Raum und die Zeit ab 1830. Erfreulicherweise wird den Bezugswissenschaften ein ganzer Artikel (Haß, Artikel 3) gewidmet. Er kann Grundlage sein für das bessere und zugleich leichtere Verständnis anderer FFDen. Exemplarisch lässt sich festhalten: Hier wird gebündelt und geordnet, es werden eventuelle Lücken geschlossen, es wird klargestellt. Das gilt durchgehend für den schwierigen Bereich der spezifischen Begrifflichkeiten. Zusammenführende Ausführungen zu den Bezugsdisziplinen und Vorschläge zur Lösung aktueller Probleme verdienen aus Lehrersicht besondere Beachtung. Ein Proprium stellt der mit 7,5 Seiten längste Artikel 4 „Fremdsprachendidaktik in englischsprachigen Ländern“ dar (Übersetzung einer von englischsprachigen Autoren erstellten Abhandlung durch Nora Bennitt). Er lenkt den Blick auf FD – eine adäqua-

te englische Übersetzung gibt es nicht – in Australien, Kanada, England, Neuseeland und den USA. Im Fokus stehen: Gemeinsame Entwicklungstendenzen unter dem Einfluss oder sogar der Übernahme des GER, Sprachenwahl, Verbindlichkeit, Beschränkungen, Programme, Rahmenbedingungen und Probleme. Erweiternd referiert Meißner (Artikel 5) über romanische Länder. Terminologische Probleme, Unterschiede in der Lehrerbildung, Versäumnisse, Forderungen, Teilnahme an modernen Entwicklungen auch unter dem Einfluss des Europarates und außereuropäische Einflüsse – das sind zentrale Punkte.

Kapitel II umfasst ein Thema, das in anderen FFDen oft in den Fließtext eingearbeitet Erwähnung findet: „Sprachen- und Bildungspolitik“. Dem GER wird der gebührende eigene Artikel gewidmet. Quetz (Artikel 7) beschreibt den GER in seiner weltweiten Bedeutung als Standardisierungsmittel, „Meßlatte“ (45) und Impulsgeber für Unterricht. Besondere Beachtung verdient der Abschnitt über den Einfluss des GER auf Curricula, Lehrwerke und Tests (vgl. 47f.). Kritik (utilitaristische Ausrichtung und Nutzung) wird angeführt, offene Fragen werden benannt. Leupold begründet die Schaffung von bundesweiten Bildungsstandards (Artikel 8). Er skizziert die Entwicklung im Sinne der Qualitätsentwicklung und ordnet zugrundeliegende Begriffe wie Kompetenz- und Outputorientierung in dazugehörige Zusammenhänge (vgl. 50) ein. Kritische Reaktionen werden zusammengefasst (vgl. 52), die positiven beziehen sich deutlich auf Unterrichtspraxis (vgl. *ibid.*). Möglichkeiten der Vertiefung werden durch 26 Literaturangaben angeboten. Die begriffliche Unterscheidung zwischen Lehrplänen und Curricula (Hallet/Königs, Artikel 9) dient der unbedingt nötigen Klarstellung. Besonders wichtig für Unterrichtende sind Aufgaben, Möglichkeiten und Verantwortung, die ihnen und ihren Schulen aus einer „radikale[n] Verschiebung“ (55) erwachsen. Offene Fragen betreffen Staat, Länder, Schulen und *last but not least* Lehrer (Orientierung, neue Ausbildungsform, Fort- und Weiterbildung). Kapitel III ist einem im 21. Jahrhundert hochaktuellen Thema gewidmet: „Skills und Kompetenzen“. Zydatiß (Artikel 10) geht von der weit verbreiteten Annahme aus, „dass der Verbund von Kompetenzorientierung und Standards das schulisch-fachliche Lernen nachhaltig verbessert, um von daher einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen zu leisten“ (59). Der Autor präsentiert unterschiedliche Kompetenzbegriffe, und -modelle und beschäftigt sich mit der Problemzone des FSUs zwischen Gebrauch und Bildung (62f.). Sein zukunftsweisender Schlusssatz überrascht auch im Ton: „Ohne eine fundierte empirische Forschung, neue Lehrwerke und eine qualifizierte Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte bleibt jedoch jede Form von Kompetenzorientierung ein Torso“ (63). Hohen Transferwert haben Storks (Artikel 11) terminologische Klarstellungen bezüglich „Fertigkeiten und Fähigkeiten“ (64). Hervorzuheben ist die „Automatisierung sprachlicher Handlungen“ (65) durch gra-

duierte Übungsfolgen. „Fremdsprachliche *literacies*“ (Artikel 12) – der Begriff taucht im Register der anderen FFDen nicht auf. Hallet behandelt ihn vorausschauend allgemein und in seiner Beziehung zum FSU. Es geht um „lebensweltlich(e)“ (67) Anwendung des Wissens, d.h. für den FSU „dieses Wissen in der Lebenswelt sprachlich ausdrücken und kommunizieren zu können“ (ibid.). Das Konzept der *multiliteracies* beschreibt Kompetenzen, „die als unabdingbarer Bestandteil einer zukunftsorientierten Bildung gelten“ (ibid.) und zur absolut notwendigen Vorbereitung der Schüler auf die Zukunft erforderlich sind. In Artikel 13 „Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit“ findet der Leser Richtigstellungen und Ergänzungen und vor allem in Hinblick auf Bildungsstandards die Warnung vor „Trivialisierungen und funktionalistischen Verengungen“ (73). Legutke stellt das zeitgemäße Verständnis vor und weist auf Konsequenzen für den Unterricht hin. Genau da setzt Hu mit dem Beitrag „Interkulturelle Kommunikative Kompetenz“ (Artikel 14) an. Der Perspektivenwechsel hin zu Eigen- und Fremdkultur – die Entwicklung der 90er Jahre – hatte unterrichtliche Implikationen, die mit Hinweis auf Byram dargestellt werden. Positiva (Aufwertung der Interkulturellen Kompetenz) und Negativa (Bedrohung durch schwer messbare Ergebnisse) der Ausrichtung des FSUs auf Kompetenzorientierung und Standardisierung werden genauso benannt wie Forschungsaufgaben. Abschließend skizziert die Autorin Lösungsmöglichkeiten durch die aktuelle Hinwendung zur Interdisziplinarität.

Die folgenden Artikel 15-19 beziehen sich auf fünf Fertigkeiten: „Hören und Hörverstehen“, „Sprechen und Aussprache“, „Lese- und Leseverstehen“, „Schreiben“ und „Sprachmittlung“. Adamczak-Krysztowicz (Artikel 15) bietet für Hörtexte kurze und übersichtlich angeführte „Orientierungsmarken“ (81) an. Der Artikel enthält nötige Information für Praktiker, die in den Anfangsjahren wenig über die herausragende Bedeutung des Hörverstehens erfuhren und fachdidaktisch basierte Fertigkeitsschulungen kaum systematisch durchführen konnten. Kurtz (Artikel 16) fokussiert nach einem Blick auf die letzten 100 Jahre die Bedeutung des Sprechens heute. Die Aufzählung von zahlreichen Facetten der außerordentlich komplexen Fertigkeit könnte Praktiker hinsichtlich der Realisierungen beunruhigen. Sie werden sich auf unterrichtliche Implikationen konzentrieren. Diese kommen dem erfahrenen Fremdsprachenlehrer, der mit dem Ziel unterrichtet *to make the pupils want to speak* nicht neu vor. Henseler/Surkamp (Artikel 17) definieren die Begriffe Lesen und Leseverstehen, beschreiben Faktoren und zeigen detailliert, was „erfolgreiche Leser“ (88) ausmacht. Sie kritisieren begründet unterrichtliche Fehler auf dem Weg zu Lesekompetenzen. Es folgen erwartete Empfehlungen (89f.). Die Autoren bieten abschließend ein Lesecurriculum mit fünf Aspekten an. Theorie geht hier nahtlos in Praxis über. Beim Schreiben (Artikel 18) legt Portmann-Tselikas den

Schwerpunkt auf „das Verfassen von Texten und sein(en) Stellenwert im Unterricht“ (92). Er hebt hervor, dass das Verhältnis von Lautung und Schreibung in der Fremdsprachendidaktik meist als ein „Randthema“ (ibid.) betrachtet wird. Die Bedeutung des Schreibens für den Fremdsprachenerwerb wird im Detail dargestellt. Eine Kategorisierung von Texttypen und Schreibformen kann Lehrer zu selbstkritischer Reflexion von Unterrichtsgestaltung und Hausaufgabenstellung führen. Fünf Orientierungspunkte der Schreibdidaktik runden das Thema ab. Sprachmittlung hat heute Konjunktur im FSU. Königs (Artikel 19) kennzeichnet den Weg der Übersetzung von der zentralen Methode des FSU bis zur Abschaffung. Er führt dann Pro- und Contra-Argumente differenziert auf, die seit den 70er Jahren ausgetauscht werden (vgl. 97f.). Ergebnis ist eine Renaissance von Übersetzung vor allem in der Form der Sprachmittlung in GER, Fachliteratur und Lehrwerken. Die Notwendigkeit kann von Lehrern als Organisatoren von Austauschbegegnungen nur unterstrichen werden. Für den variantenreichen Einsatz im Unterricht sind die methodisch-didaktischen Vorschläge (98ff.) von besonderem Wert. Stork beantwortet unter dem vernachlässigten Thema „*Integrated skills*“ (20) die Frage, ob das Training der vier Fertigkeiten – entsprechend der modernen FD – integriert oder separiert stattfinden soll, mit einem Kompromissvorschlag. Gründe für den integrativen Ansatz werden genannt und Möglichkeiten für den Einsatz im Unterricht beschrieben. Stork beklagt die separate Behandlung in anderen deutschsprachigen Handbüchern und nennt die Situation wegen fehlender Forschung und fehlender Unterrichtskonzepte „desolat“ (103). In dem Beitrag „Wortschatzerwerb“ (Artikel 21) wird die grundlegende Theorie auf einprägsame Art in der in diesem Handbuch spezifischen Aufzählungsform beschrieben. Danach behandelt Stork drei Formen: inzidentelle, unterrichtlich gesteuerten und lernergesteuerten Wortschatzerwerb. Die Empfehlung zur Umsetzung ist sehr allgemein. Mit der „Wörterbuchdidaktik“ (Artikel 22) spricht Zöfgen ein Thema an, bei dem es in der Unterrichtspraxis hinsichtlich Nutzungskompetenz Nachholbedarf gibt. Er zeigt den Weg von der multiperspektivisch begründeten Ablehnung im Unterricht hin zur Unverzichtbarkeit unter neuer fachdidaktischer Sicht. Zur nötigen Förderung der Schüler verlangt der Lehrer nach einer „ausgearbeiteten Didaktik und Methodik der Wörterbuchbenutzung“ (108), die vorhandenen Ergebnisse der Metalexikografie nutzt. Es besteht nach Zöfgen ein Gegensatz zwischen dem Erscheinen von immer zahlreicheren und qualitativ besseren Werken und dem Gebrauch im Unterricht. Für die unbedingt nötige kontinuierliche und systematische Aufbauarbeit unterbreitet er fachdidaktische begründete Vorschläge wider die Vernachlässigung eines zentralen Themas. Sie beziehen sich auch auf elektronische Wörterbücher. „Ständiges Üben“ (110) wird wiederum als Grundlage allen Lernfortschritts gesehen. Gnutzmann packt mit dem Thema „Sprachliche

Strukturen und Grammatik“ (Artikel 23) ein heißes Eisen an. Er skizziert die Bandbreite von Betrachtungsweisen. Der Begriffserläuterung folgt die Schilderung von Verwendungsformen im Unterricht. Ein Reizthema für Praktiker stellt sicher die grammatische Progression dar. Ein begehbarer Weg wird gezeigt. Dem Unterrichtenden werden keine Anweisungen zum Nachvollzug präsentiert. Es werden wissenschaftlich begründete Orientierungspunkte zur zielgerichteten Auswahl angeboten. „*Language Awareness*“ (Artikel 24) wird von Gnutzmann unter den Aspekten Erlernen und Unterricht behandelt. Der zusammenhängende Text füllt weiße Flecken auf der Informationskarte sehr vieler Adressaten. In anderen FFDen findet man Erwähnungen des Begriffs oder Kurzausführungen. Hier erhält der Leser einen systematischen Überblick über fünf Arbeitsgebiete und Vorschläge zur Anwendung. Die Übersetzung wird dabei reaktiviert.

Literatur- und Kulturdidaktik (Kapitel IV) wird im Vergleich zu anderen FFDen sehr ausführlich behandelt. Bredella (Artikel 25) verwendet die eigentlich synonymen Begriffe Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen. Die detaillierte, multiperspektivische Darstellung entspricht der Komplexität des Themas. Die hohe Zahl der Fachbegriffe fordert allerdings heraus. Ein Fazit mit unterrichtlicher Ausrichtung wäre hilfreich. Für den Artikel über „Transkulturelles Lernen“ (Freitag, Artikel 26) gilt Ähnliches. Manche Begriffe sind auch für den erfahrenen Ausbilder neu. Der Schwerpunkt liegt auf Intertextualität und Multiperspektivität. Hinsichtlich von Unterrichtsvorschlägen wird auf die Begleitliteratur verwiesen. Hallet möchte „Kulturelles Lernen“ (Artikel 27) auch im FSU stärker in den Blickpunkt rücken. Er nennt Sozialformen, die dem Erwerb der „Schlüsselkompetenzen“ (129) mit hohem Transferpotential besonders dienlich sind. Genauso wie Hallet konstatiert Koreik Forschungsbedarf, hier in Bezug auf „Landeskunde, *Cultural Studies* und Kulturdidaktik“ (Artikel 28). Der Beschreibung der Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg folgt ein Blick auf die aktuelle Forschungslage unter Einbezug der Neuen Medien, wobei die Bedeutung von Bildmaterial für die Kulturdidaktik ein Arbeitsbereich besonders für junge Kollegen sein sollte. „Literaturdidaktik“ (Artikel 29) hat eine lange aber auch abwechslungsreiche Tradition, der Surkamp nachgeht. Von dem durch Übersetzung bestimmten Literaturunterricht zum *New Criticism* zur Rezeptionsästhetik und der Didaktik des Fremdverstehens führt die Wegbeschreibung. Aktuell stellt sich die Frage, wie Literaturunterricht mit Kompetenzorientierung vereinbart werden kann. Surkamp beantwortet sie mit Hinweisen auf all die Kompetenzen, die Schüler von Anfang an in diesem Unterricht erwerben können. Perspektivenwechsel ist das zentrale Wort bei der Textauswahl, Kreativität bei den Methoden. Thaler („Filmdidaktik“, Artikel 30) beklagt, dass der Film immer noch ein „eher stiefmütterliches Dasein“ (142) im FSU führt. Die Schüler

sollten *audio-visual literacy* erwerben, d.h. sie sollen Filme ‚lesen‘ lernen. Formate, Einsatzmöglichkeiten, Auswahlkriterien werden genannt. Bemerkenswert sind die Hinweise auf autonome häusliche Filmanalyse durch Schüler. Kritischen Vorüberlegungen zum Filmeinsatz dienen die Übersichten mit Blick auf Präsentationsformen, Vorteile, Nachteile, Probleme und Lösungsansätze (vgl. 144f.), die in die Konzeption des *balanced teaching* (145) münden. Würffels („Medienerziehung und -didaktik“, Artikel 31) pädagogisch-didaktische Ansätze zielen auf die Ausbildung allgemeiner und fremdsprachenspezifischer Medienkompetenz. Bei den Fremdsprachen sieht sie den „funktionalen Mehrwert“ (148) im Vordergrund. Für Unterrichtende mit langer Dienst Erfahrung lohnt sich der Blick auf neue Aufgaben- und Lernformen, kreiert durch Neue Medien. Impulsgebend für angehende Lehrer ist der Hinweis auf fehlende „Konzepte für eine mediendidaktische Aus- und Fortbildung“ (149). Das V. Kapitel Unterrichtsformen und Methoden führt direkt in die unterrichtliche Praxis. Haß (Artikel 32) tut etwas gegen die Unüberschaubarkeit auf methodischem Gebiet. Der Vorstellung der „Großen Methoden“ folgt die von methodischen Verfahren. Entscheidend ist für ihn die kriterienorientierte Auswahl aus dem „Optimum an Methodenvariation“ (155). Legutke (Artikel 33) weist dem Klassenzimmer als Lernort eine entscheidende Rolle zu für den Erwerb von sprachlicher Handlungsfähigkeit außerhalb. Die Präsentation in acht Metaphern zur erfolgreichen Gestaltung ist originell und aus praktischer Sicht überzeugend. Sie regt zu einer neuen Betrachtungsweise an. Die geschilderten Herausforderungen richten sich an die Lehrerbildung. In dem Artikel finden auch Fachkonferenzen Argumente für Veränderungsbedarf. Hoffmann bietet einen multiperspektivischen Blick auf „Heterogenität und Differenzierung“ (Artikel 34). Er sollte Unterrichtspraktiker nachdenklich machen, da die geforderten grundsätzlichen Veränderungen vor allem ihn betreffen (vgl. 161). Neuro- und kognitionswissenschaftlich basierte Anregungen für die Praxis sind zahlreich. Hoffmann widmet sich auch den „Sozialformen“ (Artikel 35). Veränderte Lehrer- und Schülerrollen und Kooperations- und Lernformen werden unter dem Oberbegriff des autonomen Lernens sachlich mit Für und Wider dargestellt. Die Umsetzungsempfehlungen sind phasen-, situations- und personenbezogen. Riemers kompakte Information über „Motivation“ (Artikel 36) ist gezielt auf FSU ausgerichtet. Lehrer werden dem facettenreichen Interventionspotential besondere Aufmerksamkeit widmen (vgl. 168). Mit Bezug auf neueste pädagogische und psychologische Erkenntnisse werden motivationsfördernde Maßnahmen und lernförderliche Orientierungen integrativer und instrumenteller Art beschrieben. Für Lehrende wichtig ist die Mitteilung, dass es auf diesem Gebiet weder allzeit Verfestigtes noch Garantien gibt. Die Autorin stellt eine Vielzahl theoretischer Ansätze, Bestandteile und Prozesse fremdsprachlicher Motivation zusammen (vgl. Schaubild, 171). Für

den Unterrichtenden hilfreiche, vor allem die Lernerautonomie fördernde Maßnahmen werden aufgelistet. Hallet eröffnet ein neues Themenfeld: „Umgang mit Texten und Medien“ (Artikel 37). Positiv herauszuheben ist: Der Begriff *discourse* mit großem und kleinem ‚D‘ wird definiert (vgl. 173). Die Entwicklung „textueller Kompetenzen“ (173) wird als „Kern“ des Fremdsprachenunterrichts anerkannt. Die Typenunterscheidung von Texten ist für den aktuellen FSU klarstellend (vgl. 174f.). Auffallend ist, dass der Autor die (zu) häufig zitierten *pre-*, *while-*, *post-*Phasen, als „nicht unproblematisch“ (175) bezeichnet und dies begründet. Von hohem unterrichtlichem Interesse sind die auf Rezeption und Produktion ausgelegten „didaktischen Textaufgaben“ (ibid.). Koenig fokussiert mit der „Lehrwerkarbeit“ (38) ein Thema mit erstaunlich geringer Berücksichtigung in der Fachliteratur. Die Eingangsinformationen des allgemein gehaltenen Artikels bieten eine Aktualisierungschance. Bedeutsam ist Koenigs enge Verknüpfung von Lehrwerk und Lehrperson. Er sieht das Lehrbuch als Angebot und beleuchtet autonome und reflektierte Nutzungsvarianten. Bei der Vielzahl und dem wachsenden Umfang der Materialien braucht der Lehrer Hilfen. Der stärkere Einbezug der Lerner ist ein Desiderat. Eine radikale Lehrwerkkritik (vgl. Schaubild „Forderungen der Dogme-Lehrkräfte“, 180) wird neben einem überzeugenden Vorschlag zu gemäßigter Umsetzung präsentiert. Der Autor plädiert für eine Forschung, die sich mehr auf Wirkung bezieht. Das ist ein Angebot an Praktiker. Aktuelle Lehrwerke erfordern vom Lehrer sorgfältige(re) Einarbeitung, Bereitschaft zu Kooperation und Rückmeldung. Kieweg bringt Systematik in die Vielfalt der Übungsformen (Artikel 39) anhand von Orientierungskriterien. Er präsentiert „fünf fachdidaktische Prinzipien zur Erstellung, Durchführung und Beurteilung“ (183) für einen zeitgemäßen FSU. Sie sind bis ins Detail deutlich auf die Praxis ausgerichtet. Für (angehende) Lehrer ist das vermittelte Wissen unentbehrlich. Kieweg beklagt die „tiefe Kluft“ (185) zwischen Forschung und Unterrichtsalltag. Der Leser wird zu kritischer Reflexion von ihm selbst eingesetzter Übungsformen aufgefordert und angeleitet. Klippel grenzt „*Activities* und Sprachlernspiele“ (Artikel 40) von *tasks* und Rollenspielen ab. Sie benennt gemeinsame Merkmale aber auch deutliche Unterschiede anhand von Beispielen und vielen Detailinformationen. Der Leser ist bei riesigem Angebot aber wesentlich auf Erfahrungswissen angewiesen. In ihrem Beitrag über „*Classroom Discourse* und Interaktion“ (Artikel 41) weisen Hallet/Königs auf die zentrale Bedeutung des Themas für den kommunikativen FSU hin. Begriffe und Entwicklungen werden aus wissenschaftlicher Sicht geklärt bzw. nachvollzogen. Sie belegen, dass *classroom discourse* und Interaktion heute als grundlegende Kategorien für alle zeitgemäßen und aktuellen fremdsprachendidaktischen Ansätze betrachtet werden müssen. Von entscheidender Bedeutung sind die Konsequenzen für den FSU, die am Schluss exemplarisch aufgezählt werden.

Sie beziehen sich auf die aktuelle Fehlersicht, Sprachmittlung und die erweiterte Funktion der Neuen Medien. Hoch frequentierte Begriffe behandelt Tönshoff in seinem Artikel über „Lernkompetenz, Lernstrategien und Lern(er)typen“ (Artikel 42). Von besonderer praktischer Bedeutung sind der direkte Bezug zum autonomen Lernen, zum *task-based language learning* und die Ausführungen zur Vermittlung von Strategien. Lern(er)typen werden nach bevorzugten Wahrnehmungskanälen und nach Lernstilen vorgestellt. Als unterrichtliche Konsequenz des Lerntypkonzepts wird trotz fehlender Eindeutigkeit methodische Vielfalt als Desiderat aufgeführt. Aus der umfangreichen Forschung werden die Bedingungen für eine erfolgreiche Vermittlung abgeleitet. Die aus Gründen der Förderung sich ergebende neue Rolle des Lehrers als Lernhelfer bedarf nach Tönshoff der zeitgemäßen Aus- und Fortbildung. Der Einsatz von Theater im Unterricht hat Tradition. Schewe (Artikel 43) bespricht im FSU bedeutsame Groß- und Kleinformen mit zahlreichen Beispielen und Vorschlägen. Besonders lesenswert ist der sprachenübergreifende Abschnitt „Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht“ (201) mit erfolgversprechenden Ideen für die Umsetzung und der Angabe von Quellen. Die Lektüre kann Lehrer dazu führen, Schülern besondere Lernerfahrungen zu ermöglichen. Die weltweite Anerkennung der Methode „*Task-Based Language Teaching* und *Task-Supported Language Teaching*“ belegen die Autoren Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth (Artikel 44) anhand von bildungspolitischen Rahmenvorgaben und Forschungsergebnissen. Die Beschreibung der Wesensmerkmale der Aufgabe ist dem Verständnis sehr dienlich. Der gewährte Blick auf die Forschung ist für Lehrer ernüchternd und herausfordernd (vgl. 204f.). Deutlich ist der Aufruf zu besserer Zusammenarbeit zwischen Forschern und Lehrern. Maßnahmen zur Überwindung der Trennung werden aufgeführt (vgl. 206). Legutke plädiert für „Projekte und Szenarien“ (Artikel 45) unter besonderer Berücksichtigung der digitalen Medien. Der Präsentation von Projekttypen mit den dazugehörigen Phasen folgt eine Auflistung von „Szenarien“ (208) genannten facettenreichen vorbereitenden Übungen, die durch die Zielsetzung den Schülern sinnvoll erscheinen sollten. Ansprüche an Lehrer werden abschließend genannt. Kapitel VI *Beurteilen und Evaluieren* umfasst sieben Artikel mit z.T. brisanten Themen. Grotjahn (Artikel 46) bietet allen Zielgruppen des Buches in kompakter Form dringend nötige Information über Sprachtests. Unverzichtbare Lektüre stellt die begriffliche Klärung mit Qualitätsmerkmalen und fremdsprachigen Anwendungsgebieten dar. Der sehr übersichtlichen Unterscheidung von Sprachtypen folgt die notwendige Information über vielfältige Funktionen. Die objektive, valide und reliable „Beurteilung mündlicher Leistungen“ (Artikel 46) bleibt für Nieweler (Artikel 47) ein Desiderat. Seine Kategorisierung von Formen der Überprüfung und Übung verschafft einen transparenten Überblick über die Vielzahl. Er bereitet den Weg zu

einer Bewertung nach überschaubaren Evaluierungskriterien (vgl. Tabelle, 217f.). Ein regelmäßiges Feedback des Lehrers an die Schüler sollte aus Praktikersicht selbstverständlich sein. Korrekturformen werden etwas kurz abgehandelt. Da sind Rückfragen vorstellbar. Derselbe Autor liefert im darauffolgenden Artikel „Beurteilung schriftlicher Leistungen“ grundlegende Kenntnisse, die ein Lehrer zur Beurteilung schriftlicher Arbeiten haben muss: Die unbedingt zu beachtenden Aspekte sind so zahlreich, dass der Artikel als verbindliche Grundlage von Ausbildungs- oder Fortbildungsveranstaltungen oder zur eigenen Rückbesinnung verwendet werden sollte. Wiederauffrischung ist erfahrungsgemäß gerade hier angesagt. Die in der eigenen Schule übliche Praxis darf auch durch Vergleich mit anderen hinterfragt werden. Als empfehlenswert betrachten erfahrene Unterrichtende die Maßnahme, in Abständen eine schriftliche Arbeit von allen Fachkollegen korrigieren und zensieren zu lassen. Rückbezug auf Nieweler ist bei zu erwartenden Diskussionen ratsam. Auffällig für mich war bei beobachteten Abiturdurchgängen die geringe Zahl der mündlichen Prüfungen in den Fremdsprachen. Niewelers Desiderat, hier eine mündliche Prüfung verbindlich zu machen, bedarf besonderer Beachtung. Logischerweise behandelt Kleppin im Anschluss „Fehler, Fehlerkorrektur und Fehlerbewertung“ (Artikel 49). Die Autorin stellt u.a. dar, wie sich der Stellenwert des Fehlers durch den GER verändert hat und stellt auf fachdidaktischer Literatur basierte Fragen zu Korrektur und Bewertung. Die Beantwortung kann die Tür zu Lernförderung öffnen. Statt Fehlerquotienten mehr Orientierung am GER – heißt die abschließende Empfehlung. Roches Artikel über „Fremd- und Selbstevaluation“ (Artikel 50) bringt nötiges Licht in die themenspezifische Begrifflichkeit. Die sehr kompakte Darstellung antwortet auf die Frage: Was kann wie hinsichtlich fremdsprachlicher Kompetenzen überprüft werden? Das völlige Verständnis erfordert Vorwissen und Zusatzlektüre. Was ist das eigentlich? – der Beantwortung dieser hochfrequentierten Praktiker-Frage dient auch der nächste Artikel (51) von Burwitz-Melzer über „Sprachenportfolios“. Die zunehmende Bedeutung der Sprachenzertifikate findet hier die angemessene Beschreibung. Entstehung, Entwicklung, Ankunft in Schulen und Hochschulen werden mit vielen Beispielen skizziert. Die internationale Verbreitung, das umfassende Angebot verdienen Beachtung. Eine Warntafel steht am Schluss: Die Beschäftigung mit diesen kritischen Fragen (239) ist aus unterrichtspraktischer Sicht unverzichtbar.

Das VII. Kapitel dieses Handbuches Lernerbezogene *fremdsprachendidaktische Konzepte* ist außerordentlich schülerorientiert. Schmelter liefert das nötige Grundwissen über „Tandemlernen“ (Artikel 53), einem Konzept, das bisher noch nicht den seinem Potenzial entsprechenden Eingang in den institutionellen Fremdsprachenunterricht gefunden hat. Für die Umsetzung entscheidend hält der Autor vorbereitende Fragen, die der Absicherung der Effektivität dienen

sollen (vgl. 244). Sein Plädoyer für diese Unterrichtsform (vgl. *ibid.*) überzeugt. Was Baur/Chlosta über „Sprachlernvoraussetzungen: Nachbar – und Herkunftssprachen“ (Artikel 54) schreiben, bedarf sicherlich angesichts der aktuellen Flüchtlingsströme einer Überarbeitung. Da steht der institutionelle Unterricht vor Problemen unerwarteten Ausmaßes. Dasselbe gilt auch für Teile von Melhorns Artikel (55) über „Individuelle Sprachförderung (auch von Legasthenikern) und Sprachlernberatung“. Es wäre für viele Praktiker höchst interessant zu erfahren, wie die Umsetzung der begründeten Vorschläge für zusätzliche Unterstützung von Kindern mit LRS aussehen kann. Hier stehen auch erfahrene Lehrer vor Informationsbedarf. Mit dem „Lernalter“ (Artikel 56) greifen Grotjahn/Schlak ein zentrales internationales Thema auf. Sie versuchen, „mit äußerster Vorsicht“ (256) mehr Klarheit in ein noch längst nicht hinreichend erforschtes Gebiet zu bringen. Sie widersprechen dabei vorschnellen Hypothesen verbreiteter Art wie: je jünger, desto schneller. Der Leser erfährt: Der fremdsprachliche Unterricht mit seinen vielen Variablen lässt manchen Vereinfachungsversuch scheitern. Schlak stellt den nicht unumstrittenen Terminus „Spracheignung“ (Artikel 57) auch anhand von Modellen als Sammelbegriff für mehrere Teilfertigkeiten vor. Mehrfach betont er die Bedeutung guten Unterrichts. Er stellt fest: „Keine Unterrichtsmethode ist grundsätzlich zu empfehlen, sondern nur wenn sie zu den Fähigkeiten der Lernenden passt“ (259). Stork bezeichnet den Einsatz von Lerntagebüchern (Artikel 58) im deutschsprachigen Raum als „inflationär“ (261), bedauert aber die geringe Zahl von Publikationen über die Verwendung im FSU. Ihre Ausführungen über Funktionen, Ausgestaltung und Einsatzprinzipien sind gleichermaßen bedeutsam für Lehrer und Schüler. Die Effektivität hängt vom Austausch der Beteiligten ab. Empirische Untersuchungen werden aufgelistet. Mit der „Bildungsgangdidaktik“ (Artikel 59) behandeln Bonnet/Decke-Cornill/Hericks einen vielen Unterrichtenden unbekannten Begriff, dessen abgrenzende Erläuterung unverzichtbar ist. Die Bildungsgangdidaktik fragt im FSU nach „den Entwicklungsmöglichkeiten, die den Einzelnen im sprachlichen Lernangebot und seinen Inszenierungen eröffnet werden“ (267). Da ist individuelle Reflexion gefordert. Es wird klar, dass viele Aspekte auf dem Gebiet des Bildungsganges noch entwicklungsbedürftig sind. Frauen und Mädchen lernen Fremdsprachen besser und schneller – Schmenk (Artikel 60) widerlegt diese überlieferte Annahme. Sie beklagt bisher fehlende verlässliche Ergebnisse in der Fremdsprachenforschung und setzt auf die Bezugswissenschaft Genderforschung, die Gender als „kulturelle Konstruktion“ (272) begreift und sich mit den Individuen und nicht den Gruppen beschäftigt.

Kapitel VIII ist den Medien gewidmet. Die Unterscheidung erfolgt nach Wahrnehmungskanälen. Bei den auditiven (Adamczak-Krysztofowicz, Artikel 61) liegt der Schwerpunkt auf den

aktuell im Zentrum des FSU stehenden. Von unterrichtspraktischer Relevanz sind Ausführungen zu den drei Feststellungen: Medien bleiben Hilfsmittel. Ihr Einsatz bedarf der Begründung und gezielter Vorbereitung. Schüler sollen Auswahlkompetenzen entwickeln und diese anwenden dürfen. Reinfried („Visuelle Medien“, Artikel 62) beginnt mit einem historischen Rückblick. Er beschreibt die wesentlichen Funktionen von Bildern im aktuellen FSU. Richtungsweisend ist für ihn das „vertiefte Verstehen von Bildern“ (279), also der Aufbau von *visual literacy* mit interkultureller Schwerpunktsetzung basierend auf Kenntnissen von Bildgestaltung. Da schließt inhaltlich der Artikel „Multimediale Lernumgebungen für das Fremdsprachenlernen“ (Schmidt, Artikel 63) an. Zentrale Begriffe wie Vielfalt der Programme, Gütekriterien etc. werden behandelt. Das *Whiteboard* wird nur kurz erwähnt. Es wird offensichtlich: Immer neue und schnelle Entwicklungsschübe machen Aktualität zum Problem. Die sinnvolle Auswahl und der medienkompetente Einsatz im Unterricht sind heute Daueraufgabe von Lehrenden und Lernenden. Durch Aus- und Fortbildung – auch vor Ort – können Tore geöffnet, neue Potentiale forschungsgerecht genutzt werden. Reflexion geht über Euphorie – diese tradierte Devise gilt gerade bei den Neuen Medien. Bei seinem Thema „E-Learning und das Fremdsprachenlernen mit dem Internet“ (Artikel 64) bezeichnet Rösler eine hohe Medienkompetenz von Lehrenden und Lernenden als unabdingbar für die Förderung der Selbstständigkeit. Entwicklungstendenzen und Gefahren werden beschrieben. Kapitel IX *Didaktische Handlungsfelder* beginnt mit einem Artikel über früh beginnenden FSU (Legutke, Schocker-von Ditfurth, Müller-Hartmann, Artikel 65). Dem kurzen Lagebericht folgt die Skizzierung des Forschungsstandes. Vier Prinzipien des früh beginnenden FSUs werden zusammengefasst. Sie dienen als Gütekriterien für Unterricht. Besonders praxisrelevant ist die deutliche Betonung, die auf eine „qualifizierte und nachhaltige Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften“ (292) gelegt wird. Quetz (Artikel 66) sieht hinsichtlich der Anbieter von Sprachkursen (VHS, private Sprachschulen) ein zentrales Problem in der Ausbildung der Unterrichtenden. Gerade die zeitgemäße Ausbildung betrachtet er als Hauptaufgabe bei der Qualitätssicherung. Das Fehlen einer FFD für Erwachsene führt nach Quetz zur Orientierung am schulischen FSU. Eine ganz zentrale Frage ist die nach Theorie und Praxisrealität. „Bilingualer Sachfachunterricht/CLIL“ (Artikel 67) verortet Wolff im Rahmen des veränderten deutschen Bildungssystems. Bekannte Fragen nach der Schwerpunktsetzung hinsichtlich Sprache oder Sachfach können auch hier nicht endgültig gelöst werden. Bezüglich der zahlreichen didaktisch-methodischen Ansätze wird auf Zusatzliteratur verwiesen. Eine übergreifende CLIL-Didaktik gibt es nicht. Hallet/Königs vermitteln Teilaspekte der Mehrsprachigkeit (Artikel 68) im Detail. Vielfältige Impulse, die von ihr ausgehen, werden aufgelistet. Besonders hervorzuheben

ist im Kontext der vorliegenden Arbeit: Der empirisch belegte Nutzen der Mehrsprachigkeit für den schulischen FSU wird als Herausforderung an die auf eine Sprache ausgerichteten Fachdidaktiken gesehen, „Fremdsprachen als vernetzten, stets mehrsprachigen kognitiven Prozess neu zu konzeptualisieren und zu systematisieren“ (304). Als Ziele einer bisher nur in Ansätzen existierenden Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. 303) werden zusammenfassend genannt: die empirische Erforschung des vernetzenden Sprachenlernens und die Schaffung einer systematischen Mehrsprachigkeitsmethodik. Funk („Materialentwicklung“, Artikel 69) stellt die Rahmenbedingungen für das Erstellen von Unterrichtsmaterial vor. Darüber gibt es wenig forschungsorientierte Literatur. Für die Übertragung auf den fremdsprachlichen Unterrichtsalltag sind die Qualitätskriterien und Prinzipien (mit Leitfragen) für Lehrwerke und für selbst erstellte Materialien hervorzuheben. Neu sind der aktuelle Blick auf Lehrwerke unter wirtschaftlichen und fachdidaktischen Gesichtspunkten und der sich anschließende Ausblick unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Medien. Ein Proprium des Bandes stellt der Artikel über „Austausch- und Begegnungsdidaktik“ (Artikel 70) von Grau dar, der auch die so oft vernachlässigten oder übergangenen Städtepartnerschaften einschließt. Die Vorteile der „traditionellen Familienunterbringung“ (eigenverantwortliche Sprachproduktion, Kostenersparnis, Aufbau von Beziehungen) finden allerdings zu wenig Berücksichtigung. Erwähnenswert sind dargestellte Ausbaumöglichkeiten auf begegnungsdidaktischem Gebiet, auf dem es erstaunlicherweise noch sehr großen Forschungsbedarf gibt. Erfahrungsgemäß ergeben sich Probleme bezüglich sinnvoller kreativer Gestaltung und Langfristigkeit. Bei dem Thema „Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht“ (Funk/Kuhn, Artikel 71) betritt der Großteil der Zielgruppe dieses Bandes ein wenig vertrautes Gebiet. Die vermittelten theoretischen Details machen neugierig auf tatsächliches Erleben durch Hospitation und Begegnung. Kapitel X ist der Sprachlehr- und -lernforschung gewidmet. Königs (Artikel 72) beschreibt auf übersichtliche und prägnante Art dazugehörige Hypothesen. Aus dem Zweitsprachenerwerb werden einige Impulse für den FSU genannt. Wünschenswert bleibt die erfolgreiche Suche nach „einer umfassenden Theorie fremdsprachlicher Aneignungsvorgänge, die auch Aussagekraft für unterrichtlich gesteuertes Fremdsprachenlernen besitzt“ (325). Königs erläutert auch an sechs Prinzipien Erkenntnisgewinne der Fachdidaktik durch „Lernpsychologische und psycholinguistische Grundlagen des Fremdsprachenlernens“ (Artikel 73). Zur Herstellung von größerer methodischer Klarheit bedarf es noch zahlreicher empirischer Forschungen.

Den Übergang von der Lehr- zur Lernperspektive beschreibt Raupach in seinem Artikel Lerner- und Interimssprachen (Artikel 74) unter Bezug auf Selinker. Die Begriffe werden dreidimensional (330f.) systematisiert. Die weiteren Ausführungen konzentrieren sich auf die Ana-

lyse der Lernersprache auf der Suche nach Phasen der Sprachentwicklung. Fehleranalyse kann dabei aussagekräftig und motivierend sein. Gnutzmann („Sprachstandards und Varietäten“, Artikel 75) spricht nach historischem Rückblick und Gründen für Standardisierung eine brennende Frage auch für den FSU an: Welche Konsequenzen hat die Entwicklung zur *lingua franca* für die englische Sprache und den Englischunterricht? Die früh einsetzende Entwicklung rezeptiver Kompetenzen bei Varietäten wird empfohlen. Sprachenpolitik und sprachpolitische Akteure werden anhand vieler Beispiele in ihrer Dimension und Bedeutung von Raasch (Artikel 76) vorgestellt. Auf oft ignorierte Problemfelder wird deutlich hingewiesen. Sie sollten den Fremdsprachenlehrern, für die hier viel zu tun bleibt, aber bewusst sein. Einstiegsmöglichkeiten werden aufgezählt. Besondere Aufmerksamkeit der Zielgruppen verdient das Kapitel über *Fremdsprachliche Lehrerbildung* (XI). Es wird eingeleitet (Kuhfuß, Artikel 77) durch einen situativen Überblick über Lehrerausbildung im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland und eine Darstellung von Vor- und Nachteilen der Reform. Die in der zweiten Phase der Lehrerausbildung Erfahrenen sind strukturelle Reformen gewöhnt. Die Qualität der Zusammenarbeit mit der ersten Phase muss ein Thema bleiben. Hier wird ein Zukunftsbild mit Beispielen von phasenübergreifender Zusammenarbeit präsentiert. Ein besonderes Problem ist auch die Integration von durch längere Aufenthalte im Zielsprachenland erworbenen Kompetenzen. Die „Professionsforschung in der Fremdsprachendidaktik“ (Artikel 78) ist nach Trautmann eine lange von der FD vernachlässigtes Gebiet, das empirischer Forschung bedarf. Er skizziert Forschungsarbeiten seit den 90er Jahren und resümiert: „Eine deutschsprachige Ausbildungsforschung existiert erst in Anfängen [...]“ (347) Er beklagt fehlende Studien zur Zweiten Phase. Aspekte der DESI-Studie zu diesem Thema werden kurz erwähnt. Anschlussmöglichkeiten und Vorlagen für zu intensivierende fachdidaktische Forschung ausgehend von erziehungswissenschaftlichen Vorlagen werden als Desiderat genannt. In logischer Konsequenz behandelt Hallet ein für angehende Lehrer und Lehrerausbilder hochaktuelles Thema: „Didaktische Kompetenzen von Fremdsprachenlehrern“ (Artikel 79). Er kritisiert traditionelle Ausbildungsformen und beschreibt einen „Paradigmenwechsel, der die Identifizierung von Handlungs- und Persönlichkeitsmerkmalen des ‚guten Lehrers‘ durch eine Beschreibung professioneller Kompetenzen ersetzt, die als Voraussetzung für eine erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs im Allgemeinen und eine gute fachliche Unterrichtspraxis im Besonderen betrachtet werden“ (350). Der erfahrene Lehrerausbilder der Zweiten Phase, der schon viele vergebliche Versuche standardisierter Überprüfung und Evaluation von Lehrerleistungen erlebt hat, wird den „Kompetenzmodellen“ mit expliziten Wissens- und Könnensbeschreibungen“ (ibid.) noch dazu in „bildungstheoretischer Rahmung“ (352) skeptischer

gegenüberstehen als der Autor. Da ist phasenübergreifende institutionalisierte Kommunikation gefordert. Duxa (80) fasst Fort- und Weiterbildung unter dem Begriff „Lehrerfortbildung“ (354) zusammen, fokussiert Inhalte und evaluiert nach Wirkung. Von besonderer Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist das aktuell wachsende Interesse an der Lehrperson, ihren professionellen Kompetenzen und subjektiven Theorien. Wegen zahlreichen Veränderungen und neuen Aufgaben ist der Fortbildungsbedarf außerordentlich hoch. Die Autorin hebt hervor, dass Lehrerbildung mehr ist als die traditionelle Vermittlung von Fachdidaktik und die Demonstration von Methoden: Selbstreflexion wird zur Daueraufgabe der Lehrer. Orientierung an Berufsphasen rückt in den Blickpunkt der Lehrerfortbildung, die den Übergang von Wissen zum Handeln leichter machen soll. Die aufgelisteten Ansprüche können auch als Kriterien für die Evaluation von Lehrerfortbildungen dienen, deren wichtige Aufgabe es weiterhin ist, die Unterrichtenden zu unterstützen, „einen kritisch-produktiven Umgang mit den Herausforderungen ihres Tätigkeitsfeldes“ (356) zu finden. Entscheidend sind die Forderung nach kollegialer Teamarbeit anstelle von Einzelkämpfertum und die Impulsgebung für Innovation mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung auch an der eigenen Schule in ihrer gewachsenen Eigenverantwortlichkeit im Rahmen zunehmender Autonomie. Dazu dringend erforderlich sind nach Duxa Fortbildungspläne der Schulen. Empirische Wirkungsforschung und Evaluationskompetenz bleiben Desiderate bei einem systematischen Ausbau von Lehrerfortbildungsveranstaltungen. Die Motivation der Teilnehmer hängt erfahrungsgemäß wesentlich von anerkannter Sinnhaftigkeit ab. Forschungsfelder stehen im Zentrum der letzten fünf Artikel. Riemer (Artikel 81) beschreibt die zentralen Anforderungen an die unterrichtliche Unterrichtsforschung und ihre Forschungsmethodologie. Der Artikel ist für Lehrende von zentraler Bedeutung, weil er Impulse setzt für „reflektierende und forschende Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht“ (361) und die daraus resultierende Aktionsforschung. Hier ergeben sich bisher zu wenig genutzte Möglichkeiten zur Vorlage von praxisorientierten Forschungsergebnissen von Praktikern für unterrichtliche Innovationen und Veränderungen. Das Ganze erhält hohes Motivationspotential durch die Erkenntnis: *Tua res agitur*. Wer zu *action research* bereit ist, braucht diese unverzichtbaren Informationen, Durchführungshinweise und Literaturangaben. Der Lehrerausbildung wirft die Autorin vor, dieses in Bezug auf engere Verbindung von Theorie und Praxis essentiell wichtige Thema zu ignorieren. Rahmensetzung und Durchführungsdetails von Lehrwerkanalyse und -kritik werden in dem wegen seiner Bedeutung für den Unterrichtsalltag unverzichtbaren Thema „Lehrwerkforschung“ (Funk, Artikel 82) in lückenschließender Bandbreite dargestellt. Ein Grundproblem wird genannt: Verlässliche unterrichtsrelevante Aussagen über durch Lehrwerke zu erreichende Wirkung (Un-

terrichtsqualität) können bisherige hermeneutische Untersuchungen nicht liefern. Sie erfordern komplexere Verfahren, vor allem den Einbezug von Lehrern und Schülern und den deutlichen Einbezug elektronischer Medien. Ansätze zu vertiefter Verbesserung implizieren auch Möglichkeiten für *action research*. Funk bezieht sich leider nicht auf den Umfang von Lehrwerken, den Praktiker als ein zentrales Problem ansehen. Voraussiehbarer Nichtbewältigung kann zu Oberflächlichkeit und Frustration führen. Vorsitzende von Fachkonferenzen beklagen häufig die Ignoranz von Kollegen bezüglich Lehrpläne, Richtlinien etc. Eine hilfreiche Empfehlung kann die gründliche Lektüre des Artikels über Curriculumforschung (Hufeisen, Artikel 83) sein. Es ist außerordentlich wichtig, über deren Forschungsfelder und Methoden zu erfahren. Die beispielhafte Erwähnung von Themen wäre hilfreich gewesen. Der Klarstellung sehr dienlich sind Ausführungen über Curriculumforschung in Bezug zu Fachdidaktik bzw. Sprachlehr- und -lernforschung (vgl. 371f.) Eine wesentliche Erweiterung hat die Forschung durch die Kompetenzorientierung erfahren. Vollmer („Kompetenzforschung und Aufgabenentwicklung“, Artikel 84) folgt der Weinertschen Definition von Kompetenzen und setzt sie mit Standards und Aufgaben in Beziehung. Zum Verständnis von Veränderungen sind diese Ausführungen grundlegend. Probleme der Umsetzung warten auf gemeinsam von Theorie und Praxis erarbeitete und erprobte Vorlagen vor allem zu Lernaufgaben und Methoden. Kompetenzorientierung gründet sich nach Vollmer auf der Unzufriedenheit mit den Ergebnissen traditionellen Fremdsprachenunterrichts. Notwendige Veränderungen der Lehrerrolle sind nicht unumstritten. Auf jeden Fall stellen sie für Lehrende und deren Ausbildung eine Herausforderung dar. Der Artikel „Bilingualität und Mehrsprachigkeit“ (85) ist wesentlich mit definitorischen Problemen beschäftigt. Wer sich mit dem Thema auseinandersetzt, sollte zu Beginn festlegen, was mit mehrsprachig eigentlich gemeint ist. Um die Forschungsgebiete kümmern sich verschiedene Wissenschaftsbereiche. „Untersucht und erforscht wird alles rund um das zwei- und mehrsprachige Verhalten von Individuen und Gruppen [...]“ (379). Von einer Verzahnung von Spracherwerbsforschung, (Fremd-)Sprachenlehr-/lernforschung, FD und Curriculumforschung verspricht sich die Autorin einen effektiveren und effizienteren Lehr- und Lernprozess von zweiten oder weiteren Fremdsprachen. Zu den weißen Flecken auf Curricula zur Lehrerbildung gehört die „Interkomprehensionsforschung“. Der Artikel von Meißner zu diesem Thema am Ende des Bandes ist allerdings von außergewöhnlicher Informationsdichte und mit so vielen Fachbegriffen versehen, dass eine Zweitlektüre erforderlich scheint. Der Praktiker vermisst den direkten Unterrichtsbezug.

Von den Positiva in diesem Buch sollten hervorgehoben werden:

- das durchgehende Bemühen um begriffliche Klärung

- die aktuelle Bestandsaufnahme auf dem Gebiet der Forschung mit klarer Benennung der offenen Fragen und des weiteren Bedarfes
- der durchgehende Bezug zum Unterricht
- die durch inhaltliche Verknüpfungen erzielte Kohärenz.

Hier werden durch kompakte Informationsblöcke Grundlagen gelegt, Lücken geschlossen. Isoliertes Wissen wird verbunden: Es werden Unsicherheiten abgebaut und Missverständnisse korrigiert. Zahlreiche Impulse ermöglichen angehenden und aktuellen Praktikern den Einstieg in das Forschungsschiff. Es bleibt im Sinne der Zusammenführung von Theorie und Praxis zu wünschen, dass viele davon Gebrauch machen. Die Darstellung ist ausgeglichen. Extremen Positionen, Ausuferungen und Einseitigkeiten wird klar widersprochen. Entscheidungshilfen der Leser werden durch die sachliche Darstellung der Entwicklungen erleichtert. Berechtigte Kritik hat ihren Platz. Das Handbuch ist die Antwort auf rasante Veränderungen, nur noch schwer zu überschauende Veröffentlichungsvielfalt und Orientierungsnöte. Es ist die Startbasis für weitere individuelle Ansprüche und für effiziente Partner- und Teamarbeit unter Kollegen durch Herstellung von Informationsgleichheit. Das Handbuch führt sicher und leicht nachvollziehbar durch herausfordernde Komplexität, ist aber viel mehr als ein Nachschlagewerk. Es bietet umfassende Grundlagen, keine erschöpfenden Darstellungen. Das Buch ist nicht frei von Subjektivität und kann auch zu Widerspruch anregen. Ein Lesen von Deckel zu Deckel wird die Ausnahme bleiben. Generell lässt sich zusammenfassen: Das Handbuch erfüllt die in der Einleitung erwähnten Ansprüche auf eine Art, die entscheidend zur Konsolidierung der Fachdidaktik als Wissenschaft beiträgt. Es ist eine theoretische Bestandsaufnahme, die den Weg zur Praxis ausbaut und festigt.

6.16 Leupold, Eynar (2012): Französisch lehren und lernen – Das Grundlagenbuch

Leupold präsentiert die Neufassung seiner *Fachdidaktik Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen* aus dem Jahre 2012. Der durch seine Lehrtätigkeiten an Schulen und Universitäten und zahlreiche Veröffentlichungen außerordentlich bekannte Autor wird auf der Rückseite der Neufassung³² kurz vorgestellt. Weitere Ausführungen beziehen sich deutlich auf das Vorwort (vgl. 11f.). Auch in der Neuauflage beginnt der alleinige Autor mit einem Plädoyer für das Schulfach Französisch. Titelanpassung und inhaltliche Neukonzeption begründet er mit Bezug auf folgende vier Veränderungen: Orientierungen für Lehr- und Lernprozesse nach dem GER mit dem Ziel verbesserter Unterrichtsqualität verdienen Berücksichtigung. Neue bildungspolitische Vorgaben (Bildungsstandards) führten zu neuen Konzepten (Kompetenzorientierung). Zahlreiche empirisch fundierte Befunde aus der Bildungswissenschaft und der Unterrichtsforschung lieferten neue Einsichten in schulische Lernkultur. Lehrkompetenzen und verändertes Lernverhalten der Schüler verlangen nach einer Antwort auf die Frage, wie das interaktive Handeln im Französischunterricht verbessert werden kann. Leupold versteht die an angehende und aktuelle Lehrer gerichtete Fachdidaktik als „das ([eigene Hervorhebung] Grundlagenbuch“ (Titel auf Umschlag). Sein Anspruch ist, den Zielgruppen neue Erkenntnisse zum Lehr- und Lernprozess als Grundlage des Vergleiches mit Bewährtem zu liefern. Wichtig sind seine Hinweise auf abschließende Aufgaben nach jedem Kapitel und auf weitere im Buch aus Umfangsgründen nicht aufnehmbare Inhaltselemente im Internet. Aus rechtlichen Gründen gibt es dort jedoch keinen zusammenhängenden Teil. Unter PR und A oder bei den Literaturhinweisen wird angegeben, wo sich weiteres Material befindet (vgl. z.B. 39, 58). Zu den Abkürzungen gibt es nur im Vorwort einen Hinweis: PR steht offensichtlich für Praxisteil. Im Vorwort wird PR etwas irreführend mit „Aufgabenteil“ aufgelöst. Da bleiben Unklarheiten. Die PR-Aufgaben und PR-Fragen sprechen den Leser persönlich an. Sie fordern auf zu Rückblick, weiterer Information, Reflexion, Stellungnahme aus eigener praktischer Sicht, zu Recherche und Umdenken. Lösungsvorschläge gibt es leider nicht. Problematisch erscheinen die Entscheidungsfragen (vgl. z.B. 144, 162, 409, 456). Dieser Teil bietet jedoch sehr zahlreiche, wertvolle Grundlagen für kollegiale Kooperation. Die unter A an Schüler gerichteten Aufgaben in französischer Sprache können auch Unterrichtenden Impulse zur Erweiterung ihres Spektrums liefern. Sie beziehen sich oft auf Textbeispiele und erleich-

³²Die neue Fachdidaktik erschien im Jahre der Emeritierung des Autors.

tern damit die Verwendung im Unterricht. Der Verfasser räumt ein, dass zahlreiche authentische Texte wegen fehlender Ausdrucksgenehmigungen nicht einbezogen werden konnten. Er versteht Fachdidaktik als Vermittlungsinstrument zwischen Theorie und Praxis.

Die Gliederung enthält acht Hauptteile mit folgenden Oberthemen:

- „Das Fach Französisch im Zeichen von Kontinuität und Veränderung“ (A),
- „Guter Französischunterricht: Wissenschaftliche Grundlagen, Lehrplanbezüge und Praxiserfahrungen“ (B),
- „Grundlagen des Französischunterrichts“ (C),
- „Kompetenzorientierter Französischunterricht“ (D),
- „Texte, Inhalte und Aufgaben im Französischunterricht“ (E),
- „Methodische Verfahren, Medien und Sozialformen“ (F),
- „Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung“ (G),
- „Französisch: Mehr als nur kompetenzorientiert!“ (H).

Die zu zahlreichen Untergliederungen – es gibt 136 Überschriften und im Fließtext wird weiter unterteilt – können zu Verwirrung führen. Manche Abschnitte sind sehr kurz (vgl. 433, Punkt 1.2.2.1 „Hausaufgaben“). In der Gliederung wird nur einmal auf eine Zusammenfassung hingewiesen (vgl. 4), obwohl es weitere gibt (vgl. 114, 350). Positiv ist zu vermerken: Die Ausführungen gehen konsequent von der Theorie zu praktischen Anregungen. Am Kapitelende befindet sich jeweils eine Literaturliste. Das Buch enthält eine 21-seitige Bibliografie mit 426 Angaben. Bemerkenswert ist die vergleichsweise hohe Zahl von französisch- (69) oder englischsprachigen (30) Veröffentlichungen. Leupold (11-mal) ist der meistzitierte Autor. Der deutliche Einbezug von Literatur aus den Bereichen Psychologie, Unterrichtswissenschaft, Forschung und Lehre und Pädagogik verdient Beachtung. Bei den Fachzeitschriften wird *Der fremdsprachliche Unterricht* privilegiert behandelt (neun Nennungen von Gesamtausgaben + zahlreiche einzelne Aufsätze). Wesentlich erscheint, dass nahezu 70% der Veröffentlichungen nach dem Jahr 2000 erschienen sind. Ein Register mit 303 Begriffen befindet sich am Ende (vgl. 496-500). Auf Definitionen von Fachbegriffen wie bei Haß (2006) und Nieweler (2006) wurde verzichtet.

Die Gestaltung des Layouts ist unspektakulär. Texte werden gemischt mit Illustrationen, Tabellen, Beispielen, erweiterten Aufgaben, Zusammenfassungen und Aufzählungen. Notizen sind auf dem schmalen Rand (2 cm) nicht möglich. Die Darstellung ist übersichtlich strukturiert. Redundanzen in verschiedenen Kapiteln sind sicher der Tatsache geschuldet, dass das Lesen von Anfang bis Ende die Ausnahme ist. Die Informationsdichte ist generell hoch. Es

werden manche Begriffe vorausgesetzt, die Klärungsbedarf vor allem bei Einsteigern haben. Der Autor geht sehr gründlich auf Ursprünge ein und dabei theoretisch in die Tiefe. Die Praxis wird oft auf kurze Art exemplarisch einbezogen. Es ist eine französische Didaktik, die Übertragbarkeit auf andere Sprachen oder Unterricht allgemein besteht besonders in den Kapiteln F und G, die ohne das Wort „Französisch“ im Titel auskommen. In manchen Abschnitten wären Kürzungen durchaus denkbar (vgl. 92, 312f.). Das Buch verfügt über 227 schwarz-weiße Abbildungen. Leupold schöpft Originelles aus außerordentlich vielen deutschen und französischen Quellen. Es gibt kopierfähige Vorlagen (vgl. z.B. Besprechungsvokabular, 315). Die Abbildungen sind aber von sehr unterschiedlicher Länge und Qualität. Das außergewöhnlich vielfältige Angebot für die Unterrichtspraxis beruht auf einem sehr breiten Recherchespektrum.

Die Leser erhalten ergänzende und erläuternde Informationen, Fachdidaktik, Überblicke, Dokumente (auch zum Ausfüllen für die Schüler), authentische Materialien, unterrichtsbezogene Anregungen, Besprechungsvokabular, Aufgaben und Beispiele. Auffallend sind die zahlreichen Abschnitte aus Lehrplanvorgaben. Sie erfordern viel Raum, ermöglichen aber auf einem sich schnell ändernden Terrain breitgefächert Vergleiche, Bestandsaufnahmen und den Blick auf Entwicklungstendenzen. Erweiterungs- und Ergänzungsmöglichkeiten erhält der Leser durch die Angabe von zahlreichen Internetadressen auch in Fußnoten. In ca. 80% der Abbildungen befinden sich Übernahmen, die übrigen enthalten eigene Darstellungen des Verfassers. Ein Abbildungs- bzw. ein Abkürzungsverzeichnis gibt es nicht. Die Beispiele für den Unterricht beziehen sich auf exemplarische Einzelstunden, nicht auf Unterrichtsreihen. Die Integration in einen Zusammenhang bleibt dem Unterrichtenden überlassen.

Der wissenschafts-, theorieorientierte und komplexe Text fordert z.T. durch überlange Sätze heraus. Zweitlesen ist oft unverzichtbar. Manchmal hätte man lieber zusammenhängende als mit Zitatbrocken gespickte Texte gelesen (vgl. z.B. 26 Mitte). Der dauerhafte Gebrauch von durch ordnende Zahladverbien eingeleitete Aufzählungen (161, 182, 202, 395, 401) im Fließtext mag der Übersicht dienlich sein, es ermüdet aber der Dauergebrauch. Eine kurze „Gebrauchsanweisung“ findet man im Vorort. Die Kohärenz ist nicht immer ersichtlich. Querverweise auf andere Abschnitte des Buches sind im Fließtext kaum vorhanden. Sie werden gegebenenfalls in Fußnoten verlagert (vgl. z.B. 33, 83). Diese sehr aktuelle Fachdidaktik ist ausgerichtet auf Entwicklungen, Einflüsse, Veränderungen des ersten Jahrzehnts nach der Jahrhundertwende. Besondere Ausführungen zu bestimmten Lehrbüchern gibt es nicht. Der Abgleich mit dem eigenen subjektiven Verständnis von erfolgreichem Unterricht führt zur Feststellung,

dass traditionelle Vorgehensweisen oft zu negativ (vgl. Beispiele 437, 439) und zu pauschalisierend dargestellt werden.

Leupold geht zunächst (Teil A) auf Bestehendes und auf grundlegende Veränderungen ein. Hier findet der Leser einen sehr anregenden Überblick über im Rahmen der deutsch-französischen Beziehungen bestehende Institutionen, weiterhin Begründungen und Lehrer und Schüler bereichernde Anregungen für den Erwerb des Französischen. Mit den Argumentationshilfen kann ein Französischlehrer auf einem Informationsabend Eltern überzeugen und Schüler gewinnen. Die Ausführungen zu den sprachpolitischen Neuorientierungen sind bestimmt durch die Hinwendung zu zentraler Überprüfung des Erreichten unter dem Einfluss nationaler und internationaler Lernstandserhebungen. Bildungsmonitoring, Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten, Tests, Qualitätssicherung sind die zentralen Begriffe, die auf den Leser einströmen. Erfahrene Praktiker, die die notwendige Weiterentwicklung durchaus einsehen, überrascht die einseitige Ausrichtung auf (systematische) Überprüfung. Traditioneller Unterricht wird ohne empirische Belege generalisierend in 10 Zeilen abgewertet (vgl. 24). Für angehende und aktuelle Unterrichtende sind die Informationen über den *status quo* und Tendenzen für die zukünftige Gestaltung des Unterrichts aber unverzichtbar. Natürlich muss auch Französisch einen allgemeinen und einen spezifischen Beitrag zu „individueller Allgemeinbildung“ (29) leisten. Im Vordergrund steht das „kompetente Handeln in der Fremdsprache.“ (31) Der Unterricht muss mehr vermitteln als Wortschatz und Grammatik. Zielsetzungen und sie fördernde Elemente werden aufgeführt, wobei interkulturelles Lernen eine besondere Rolle spielt. Bildungskonzepte werden skizziert. Für Leupold ist klar: Französischunterricht kann immer seinen Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit leisten. Die neuen grundlegenden Konzepte werden differenziert dargelegt: Outputorientierung, Standardisierung und Kompetenzorientierung. Es werden auch kritische Stimmen allerdings in sehr kurzer Form und unkommentiert genannt (vgl. 35). Bemühungen um Begriffsklärung beziehen sich auf Kompetenz- und Aufgabenorientierung. Man vermisst allerdings hier Beispiele aus oder direkte Bezüge zum FSU. Der Lösungsvorschlag für das Problem, die Kluft zwischen Standardisierung und dem Lehrerbemühen um Einzelschüler zu überbrücken, ist enttäuschend (vgl. „Kommunikationsschleifen“, 39). Leupold stellt fest, „dass der Einfluss der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik auf bildungspolitische Entscheidungen und Entscheidungsträger deutlich zurückgegangen ist“ (38).

Der Autor bietet im Folgenden eine auf den Französischunterricht ausgerichtete Zusammenfassung zentraler Inhalte des GER. Wenn der Autor von einer „fundamentale[n] Neuorientierung“ (44) spricht, ist man gespannt darauf zu erfahren, wie das konkret in der Praxis ausse-

hen soll. Aufforderungen zu kritischer Lektüre des GER fehlen nicht (vgl. 51). Sie betreffen wesentlich das Verhältnis zu neueren fachdidaktischen Konzepten. Es wird informiert über bereits vorliegende Bildungsstandards und über in Bearbeitung befindliche Bereiche (Abitur, Testentwicklung). In Kurzform dargestellte Kritik wird „teilweise als berechtigt“ (57) bezeichnet. Eine fundierte Auseinandersetzung damit fehlt. Zukunftsweisend und informativ ist die Gegenüberstellung von Lehrplänen und Bildungsstandards und die anhand von drei Beispielen präsentierte neue Lehrplan-Generation (vgl. 59ff.). Sie berücksichtigt gleichermaßen GER und Grundprinzipien der Bildungsstandards. Zu erstellende Schulcurricula sieht Leupold als Chance für den Fachbereich Französisch. Praktikern mit Ängsten vor zusätzlicher Belastung wird ein motivierendes Beispiel mit Gestaltungshilfen geliefert (vgl. 68ff.).

Leupold präsentiert das vielfältige Angebot an privatem und institutionellem Französischunterricht. Seine detaillierte Übersicht reicht von der Vorschulzeit bis zur Oberstufe. Im direkten Vergleich wird Länderübergreifendes und Länderspezifisches festgehalten. Probleme schulischer Übergänge werden unter Hinzuziehung der internationalen Studien PIRLS und IGLU ins Bewusstsein gerückt³³, aktuelle Fakten dem Bildungsbericht entnommen. Leupold fokussiert zunächst die „entscheidende Schnittstelle“ (82), den Übergang von der Grundschule zu einer weiterführenden Schule. Es folgen Ratschläge für Lehrende und Lernende zur Behebung offensichtlicher Schwierigkeiten. Sie betreffen Austausch, Information und Besuche. Zum ersten Mal liest man hier etwas über „Lernfreude“ (83). Im Register fehlt der Begriff. Vordrucke für Unterrichtende zur gegenseitigen Vermittlung von Wissenswertem finden sich im Fließtext. In den Ausführungen zum Übergang von Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II finden sich Anregungen nützlicher Art mit Begründung.

Dass der Autor dem guten Französischunterricht ein ganzes Kapitel (B) widmet, wird auf Zustimmung der Zielgruppen stoßen. Die zentrale Frage bei der langgezogenen Einleitung ist: Warum nehmen Praktiker die unterrichtsbezogene Wissenschaft nicht oder nur unzureichend zur Kenntnis? Die an Zitaten und Aufzählungen reichen, zuweilen schwer verständlich formulierten Ausführungen über Theorieansätze der allgemeinen Didaktik machen den Einstieg in die Wende schwierig. Das gilt auch für den Abschnitt über die traditionellen und die modernen Herausforderungen an die Fachdidaktik. Historische und aktuelle Konzeptionen werden dargestellt.

³³ PIRLS/IGLU steht für Progress in International Reading Literacy Study mit dem Übersetzungsäquivalent Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/pirlsiglu.html>, 21.7.2018).

Eine übersichtliche persönliche Zusammenfassung in einem kohärenten Text wäre nach der Perspektivenvielfalt und Informationsdichte wünschenswert. Was bedeutet das alles ganz konkret für den Alltag im Französischunterricht? Die Antwort auf diese Frage erwartet man von den folgenden Kapiteln! Bei dem Versuch, im Rahmen der Standardisierung in der Lehrerbildung die Kompetenzen von Lehrern im Allgemeinen und Französischlehrern im Besonderen darzustellen, schöpft Leupold aus vielen (nahezu unüberschaubaren) Quellen. Der sehr detailliert und multiperspektivisch entwickelte Text zerfällt in sehr viele Aufzählungen. Was auch gründlicherer Behandlung bedurft hätte, sind z.B. Auslandsaufenthalte für Unterrichtende und Entwicklungen während der beruflichen Tätigkeit. Die bestehende Möglichkeit, letztere durch eine längere Tätigkeit im Zielsprachenland zu unterbrechen, wird nicht erwähnt. Es wäre für erfahrene Praktiker hoch interessant, an einer Diskussion von angehenden Lehrern über Informationsdichte und Informationswert dieses Abschnittes teilzunehmen. Natürlich ist positiv zu vermerken, dass ausgehend von der Bildungsdiskussion der letzten Jahre zahlreiche Forschungen die Qualität des Unterrichts fokussiert und gesicherte Ergebnisse geliefert haben. Leupold nennt zehn Merkmale guten Französischunterrichts, die sehr allgemein behandelt werden.³⁴ Es wird Grundlegendes systematisiert dargeboten. Dabei sind neue Erkenntnisse für Praxiserfahrene kaum zu finden. So waren z.B. auch im traditionellen FSU schon Flexibilität ermöglichende „Sollbruchstellen“ in der Stundenplanung vorgesehen. Die Unterbrechung der Ausführungen durch französischsprachige Beispiele (vgl. 120f.) wird gerne entgegengenommen. Die hochinteressanten Aussagen über den schädlichen Einfluss von Kontrollen, Wettbewerbsgedanken etc. auf die intrinsische Motivation der Schüler (vgl. 122) kommen überraschend. Für Leser interessant wäre, die Umsetzung des Planungsschemas (vgl. 124) zu erleben. Sinnvollerweise beschäftigt sich Leupold ausführlicher und klarstellend mit den Prinzipien Schülerorientierung, Handlungsorientierung und Aufgabenorientierung in Bezug zur aktuellen Unterrichtspraxis, der es um die Überbrückung der Kluft zwischen institutionellem Lernen und praktischer Anwendung außerhalb der Klasse geht. Auch bei dem Thema der oft in FFDen vernachlässigten „Konsolidierung und Sicherung“ (133) geht es um „konkrete Maßnahmen für den Unterricht“ (ibid.).

Leupold behandelt ausführlich und auf empirische Befunde gestützt Themen, die in anderen FFDen nebenbei oder gar nicht erwähnt werden wie z.B. Einflüsse auf die Schulleistungen der Kinder (Elternerwartungen, familiäres Umfeld, Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht, genetische Unterschiede (vgl. 135ff.). Allgemeine Erkenntnisse werden durchgehend auf den

³⁴Unklar ist, was er mit „Phrasierung“ (116) meint.

Französischunterricht heruntergebrochen. Der Autor räumt mit Mythen (vgl. 140 „Der Lern-typenmythos“) auf und warnt überzeugend vor übereilten pädagogischen Schlüssen aus der Hirnforschung. Er beschreibt Lernstile, Möglichkeiten ihrer Erschließung und bietet den variantenreichen Erwerb von situationsadäquaten Lernformen und Strategien als Aufgabe an. Einflüsse der Lernumgebung finden bei dem heutigen Überangebot angemessene Berücksichtigung.

Im folgenden Abschnitt „Lernen aus pädagogischer Perspektive“ (vgl. 146ff.) skizziert Leupold die Lerntheorien Behaviorismus, Kognitivismus, und Konstruktivismus. Bei der Darstellung von Grundlagen des Lernens vermittelt er Kenntnisse über den Aufbau des Gehirns und über Verarbeitungsprozeduren. Dieser Abschnitt ist ebenfalls komplexer und detaillierter als in allen anderen FFDen und erfordert eine intensive Lektüre. Die erhofften konkreten Schlüsse daraus für den FSU sind allerdings allgemein und kurz (vgl. 158). Hypothesen zum Zweitsprachenerwerb ab den 60er Jahren und ihre Konsequenzen für den FSU werden knapp skizziert.

Der sprachlichen Sprachpraxis sehr dienlich sind die Gegenüberstellung von *code oral* und *code écrit* (S. 163 ff.) und der besondere Blick auf gesprochenes Französisch, das im Unterrichtsalltag immer noch nicht genügend beachtet wird. Man erfährt viel über Varietäten, die unterrichtlichen Konsequenzen sind ausbaufähig. So lassen sich varietätentypische Merkmale in leichten Geschichten schon früher und systematisch vermitteln. Die besondere Rolle des Französischen im Rahmen des Sprachbewusstseins wird auch anhand von originellen Beispielen unterstrichen (vgl. 171). Der Titel „Französisch als Unterrichtssprache“ (172) verspricht mehr, als er hält. Leupold führt mögliche aber nicht unumstrittene Begründungen für den Einsatz der Muttersprache an. Wertvoll aus unterrichtspraktischer Perspektive sind französische Lehrerausdrücke für den Unterrichtsalltag (übernommen aus Leupolds Vorgängerband). Es ist begrüßenswert, dass der Autor nach seinen Ausführungen zum GER und zu Bildungsstandards, in denen sie praktisch keine Rolle spielt, der Motivation ein Unterkapitel widmet. Er skizziert allerdings Ergebnisse neuerer Forschungen und Studien aus Ungarn, die den Leser nicht überraschen können. Argumentationshilfen für einen Elternabend wären nützlicher als die Konzentration auf Französisch als „feminine Sprache“ oder ein „die Persönlichkeit bereicherndes Element“ (178). Wer jahrzehntelang vor Eltern für Französisch geworben hat, kennt effektivere und differenziertere Vorgehensweisen. Es folgen Ausführungen zur Selbstverantwortung der Schüler, zum Schwierigkeitsgrad von Aufgaben unter Ausrichtung auf Motivation. In diesem Abschnitt erscheint dreimal der Begriff „Lernfreude“, für die ganz wesentlich die Lehrkraft verantwortlich ist.

Unter aktuellem Bezug auf Kompetenz- und Aufgabenorientierung neu betrachtet wird auch der Begriff „Authentizität“ (vgl. 202f.). Zur Schaffung und Förderung derselben sollen Können und Handeln im modernen Unterricht durch den deutlichen Einbezug von Realsituationen zusammengeführt werden (vgl. Beispiele 133f.). Mehrsprachigkeit wird unter Berücksichtigung der europäischen Dimension als Chance für die Schulsprache Französisch als Brückensprache gesehen. Interesse an Frankreich wecken, zu diesem Thema gäbe es noch viel zu ergänzen.³⁵ Dem Abschnitt über Öffnung des Unterrichts werden originellerweise Kontaktmöglichkeiten zu anderen Fächern mit Beispielen vorgelegt. Erfahrene Kollegen werden mit besonderem Interesse die Ausführungen über Internetnutzung lesen. Das Kapitel D „Kompetenzorientierter Französischunterricht“ ist nicht nur von der Länge (80 Seiten) her ein besonderes. Die ersten beiden Seiten (vgl. 202f.) wirken wie eine Einführung in ein neues Buch. Hier wird in kompakter Darstellung pointiert Bestand aufgenommen. Es werden auf dieser Basis „exemplarisch[e] Gestaltungsmöglichkeiten“ (203) für einen „anspruchsvollen“ (ibid.) FSU angekündigt. Im Folgenden werden Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung als aktive und funktionale Tätigkeiten behandelt. Es fließen aktualisiertes fachdidaktisches Wissen und Praxis ineinander, es werden Kernpunkte benannt und gut verwendbare Beispiele und Textvorlagen zur Auswahl vorgelegt. Daneben werden zahlreiche auf die Unterrichtspraxis ausgerichtete Vorschläge gemacht. Das Potenzial der Neuen Medien wird einbezogen. Bei der ständigen Ausrichtung auf den GER fehlt es nicht an kritischen Stellungnahmen und Verbesserungsvorschlägen (vgl. 208). Besonders erwähnenswert sind (übernommene) Checklisten und Präsentationen von Durchführungsvarianten. Die Komplexität der Themen wird offensichtlich. Der Fertigungsbereich Schreiben erfährt durch die zeitgemäße Ausrichtung auf Neue Medien Erweiterungen, Veränderungen und Einschränkungen. Immer wieder nimmt Leupold Bezug auf die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss. Der Autor öffnet neue Wege, legt kopierfähige Unterlagen und Sammlungen französischer Ausdrücke vor. Aber er kritisiert auch, z. B. die Vernachlässigung kreativen Schreibens. Neuem begegnet der Leser im Bereich der originellen „semikreativen“ (230) und kreativen Aufgaben. Besondere Berücksichtigung erfährt die Teilkompetenz Sprachmittlung. Die fachdidaktischen Überlegungen zur Wortschatzarbeit (vgl. 236ff.) sind das Ergebnis umfassender und vielfältiger Recherchen. Auf der Suche nach der klaren Linie als Anleitung zur unterricht-

³⁵ Im Rahmen einer (Kleinstädte-) Partnerschaft organisierte der Verfasser dieser Arbeit eine deutsch-französische Woche. Waren und Dekorationen der Stände brachten die französischen Gäste mit. Dolmetscher waren mit einem T-Shirt mit der Aufschrift *Je parle français* ausgestattete Leistungskursschüler des benachbarten Gymnasiums. Wegen des einbezogenen Feiertages gab es an den vier Tagen keinen Unterrichtsausfall, sondern effektives Lernen und Verstehen auch unter interkulturellen Aspekten.

lichen Umsetzung kommt der Praktiker an Grenzen. Der quereinsteigende Leser könnte in Schwierigkeiten mit Begriffen geraten (vgl. 240). Dem erfahrenen Praktiker geht es vor allem um eine systematische Wortschatzarbeit in der Oberstufe, die dem Lerner den eigenen Zugewinn permanent deutlich macht. Es geht weiterhin um individuelle und gemeinschaftliche dauerhafte Sicherung durch Wiederholung und vor allen Dingen um Fleiß. Auch hier könnte der Bildungsauftrag des FSU verdeutlicht werden. Das Plädoyer für den Erwerb von Nutzungskompetenz bei den Wörterbüchern überzeugt. Ein zu großes Verlassen auf dieses Hilfsmittel erscheint zumindest diskussionswürdig. Die traditionelle Vorgehensweise, hier als feste Größe präsentiert, wird gerne infrage gestellt.³⁶ Ich kann mich an keine Wortschatzeinführung erinnern, bei der die Schüler nicht aktiv eingebunden worden wären. Bei den zweifellos sehr anregenden zahlreichen Beispielen sollten auch die nötige Zeit und das Verhältnis von Aufwand und Ergebnis erörtert werden (vgl. 242). Auch bei der „Neuvermessung der Rolle der Grammatik“ (245) erscheint nicht alles neu. Der kompetente und flexible Umgang mit der angebotenen Grammatik eines Lehrbuches ist es ebenso nicht.

Schwerpunktverlagerungen, Orientierung an neuen Begriffen werden an außerordentlich variablem Unterrichtsmaterial präsentiert. Die Gründe für eine systematische Ausspracheschulung überzeugen. Unterrichtsideen verdienen neben spielerischen, kreativen und kognitiven Übungen besondere Erwähnung. Probleme gibt es offensichtlich bei der Einordnung der Lautschrift. Sie wird „eher als „Lerntechnik““ (254) gesehen und als bedeutungslos für den Unterricht betrachtet. Immerhin erscheint die Lautschrift aus guten Gründen in jedem Lehrwerk. Da bleiben wichtige Fragen unbeantwortet! Besondere Aufmerksamkeit widmet der Autor den interkulturellen Kompetenzen (264ff.), ihren Zieldimensionen und Modellen. Die Frage der Machbarkeit ist bei den Beispielen omnipräsent. Von Schülern erstellte Lösungsbeispiele wären von hohem Interesse.

Der Einbezug methodischer Kompetenzen mit dem Fokus auf Arbeits- und Lerntechniken und Lernstrategien wird überzeugend begründet. Der praxisorientierte Durchblick ist allerdings nicht leicht zu bekommen. Der Teil E hat drei Schwerpunkte: Texte, Inhalte und Aufgaben. Einem wie gewohnt kurzen historischen Rückblick folgt die Beschreibung eines beachtlichen Spektrums von Textvarianten (vgl. 283) und ihren Funktionen. Zieldimensionen, Textformen und Auswahlmöglichkeiten werden am GER orientiert erörtert. Es folgt ein Teil mit hoher Beispieldichte. Darin enthalten sind originelle Texte, Fotos und Aufgaben rezeptiver, analyti-

³⁶ In diesem Zusammenhang sei verwiesen auf Schaefer (1992: 34ff.), der über 30 Einführungsmethoden präsentiert, dazu Auswahlkriterien und englische Arbeitsanweisungen.

scher und kreativer Art. Auffallend ist die besondere Beachtung von Werbung im Allgemeinen und Infografie im Besonderen, hilfreich ist das gebotene Besprechungsvokabular (vgl. 297f.). Hochinteressant wäre es für Praktiker, beispielhaft eine Stunde mit besonderem Blick auf die fremdsprachliche Machbarkeit zu erleben und zu besprechen. Wie steht es im FSU um die Beziehungen zwischen Standards, Kernlehrplänen, Outputorientierung und Literaturbehandlung? Bei dieser zentralen Frage argumentiert Leupold für einen „im weitesten Sinne rezeptionsästhetische(n) Ansatz“ (303) und wider einen Literaturkanon in den Lehrplanvorgaben. An Beispielen beschreibt er die Zusammenführung von modernen Unterrichtsprinzipien (vgl. 304, 306) und literarischer Textarbeit in Phasen. Sehr unterschiedliche Textsorten werden unter Aufführung des methodischen Potenzials behandelt. Dazu gehört z.B. *L'album*, eine in den anderen Fachdidaktiken nicht erwähnte Form von Literatur für Kinder in der Grundschule und Jugendliche. Detaillierteres hätte man gern über die sprachliche Machbarkeit erfahren. Wie sieht die Wortschatzeinführung aus? *La bande dessinée* und *La nouvelle* werden als Propria des Französischunterrichts dargestellt. Positiv hervorzuheben ist die Bereitstellung von einsprachig französischen Seiten mit spezifischem Besprechungsvokabular und Lesestrategien (vgl. 311, 315, 320, 324f., 336). Erwerbs- und Einsatzvarianten werden allerdings nicht erörtert. Begrüßenswert sind die Auswahlkriterien (vgl. 312). Über Beschaffung (Preis) und Vielfältigkeit hätte der Leser gerne mehr erfahren. Der erfahrene Praktiker weiß: Das zum Verständnis erforderliche Maß an Hintergrundinformation ist auch ein wichtiges Auswahlkriterium. Bei der Romanbehandlung kritisiert Leupold deutlich die einseitige Konzentration auf die Ganzschriften *Le Petit Prince* (Saint Exupéry), *Un sac de billes* (Joffo) und ansonsten auf Textauszüge. Er beklagt die unzulängliche Behandlung des Themas Literaturbehandlung im GER. Die Aufzählung von Auswahlkriterien ist bei Leupold sehr kurz. Zuweilen erscheint aus unterrichtlicher Sicht die gründlichere und detailliertere Behandlung von weniger Beispielen wünschenswert. Auswahl und Einbau von Gedichten in den Grundschulunterricht ist nach Leupold ebenso einfach wie attraktiv. Bei der Gedichtbehandlung in der Sekundarstufe II sieht der Verfasser Probleme bei der Integration in die Unterrichtsreihe und bei der Wahl des methodischen Vorgehens. Originell ist die französischsprachige Checkliste für den Einstieg (325f.). Das methodische Vorgehen ist durch Schülerorientierung geprägt. Im Abschnitt *La chanson* werden Potenzial und reale Nutzung gegenübergestellt. Die Erfahrung lehrt, dass eine Hinführung deutscher Schüler zu Chansons besonderer Lehrerkompetenz bedarf. Als besonders problematisch erweist sich die „Analyse und Interpretation der musikalischen Komponente“ (330). Leider gibt es in diesem Abschnitt kein Besprechungsvokabular. Leu-

pold liefert Tipps (ibid.) und ein kurzes Beispiel für ein Chanson (mit Quellenangabe aus dem Internet).

Der Theaterbehandlung im FSU wird zurzeit in fachdidaktischen Veröffentlichungen wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Leopold skizziert die Lage, plädiert für den Einsatz und leitet anhand von zwei Beispielen (Textauszüge) zu gezieltem Einsatz auch von Klassikern an. Der aktuell besonders im Hinblick auf den Bildungsauftrag des FSU vieldiskutierten Inhaltsdimension im Rahmen der Kompetenzorientierung widmet Leopold ein Kapitel. Der Autor verteidigt die Bildungsstandards gegen den Vorwurf, inhaltliche Beliebigkeit zu initiieren mit Blick auf eine ganze Reihe von Lehrplanvorgaben. Er betont die besondere Verantwortung der Lehrkräfte. Beachtung verdient in diesem Zusammenhang die Behandlung sinnvoller und attraktiver Lernaufgaben mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung. Spracheinführung, Sprachaufnahme und Sprachverarbeitung (Zimmermann 1969) werden „ersetzt durch einen komplex strukturierten aufgabenorientierten Ansatz, der zu einem Lernaufgabenparcours mit Lerneraktivitäten führt, die sich zeitlich erstrecken auf eine Hinführungsphase („vor“), die Durchführungsphase („während“) und eine Evaluationsphase („nach““)“ (358). Explizit geht Leopold auf erforderliche vor- und nachbereitende gezielte Übungen und zusätzliche Wege bereitende Aufgaben mit steigender Offenheit ein. Es folgt eine Checkliste zur Qualitätsüberprüfung von Aufgaben, die an zu erwerbenden Kompetenzen orientiert sind. Leider fehlt die Angabe von geplanten Stundenzahlen.

In Kapitel F folgen einer Kurzdarstellung der großen Methoden, die alternativer Methodenansätze wie Lehren durch Lernen, Suggestopädie und *Total Physical Response* und von Methodenkonzepten (Simulation globale, Mini-Simulation, Projektarbeit). Zentral ist die Suche nach aktueller Verwendbarkeit im FSU.

Ergebnisse werden an Beispielen belegt. In der Darstellung von einigen „grundlegenden“ (380) methodischen Prinzipien kommt Leopold vom Allgemeinen zu den Unterthemen Differenzierung, Handlungsorientierung, Individualisierung, Instruktion und Selbstorganisation, kooperatives Lernen, Kreativität und Prozessorientierung. Positiv hervorzuheben sind praxisorientierte Warnungen, Klarstellungen (vgl. 381, 388), Tipps (vgl. 387), gut verwendbare originelle Beispiele, Ideen und die Angabe von Anwendungsbereichen. Die Darstellungen basieren weitgehend auf wissenschaftlichen Studien. Bei so vielen Details bleiben durchaus unterrichtspraktische Fragen der Praktiker angesichts der Komplexität des zu Berücksichtigenden. Leopold behandelt traditionelle Medien und aktuelle. Über Lehrwerke erfährt man Wissenswertes, aber weithin Bekanntes. Problematische Bereiche wie ausuferndes Begleitma-

terial, nicht zu bewältigende Umfänge, Umgang mit Begleitbüchern werden nicht angesprochen. Grundwissen wird geliefert zur Nutzung von Tafel, Overheadprojektor, CD-Spieler, Video und DVD-Player. Leider sind die Abschnitte über das interaktive *Whiteboard* und den Computer sehr kurz. Die Begründung für den Einsatz bestimmter Medien wird dem Unterrichtenden allerdings erleichtert. Überraschenderweise werden die Sozialformen noch einmal aufgegriffen. Generell zu begrüßen, ist das Abwägen der Vor- und Nachteile. Bei der Behandlung des Frontalunterrichts – der Begriff ist eine Verurteilung *in se* – vermisst man Kriterien eines guten Lehrervortrages. Die Gruppenarbeit wird wesentlich aus allgemeinpädagogischer Sicht gesehen. Wichtige Kurzhinweise findet der Praktiker in den Bereichen Partner- bzw. Tandemarbeit, Stillarbeit, Stuhl-/Sitzkreis und Stationenlernen.

Im vorletzten Kapitel widmet sich der Autor der unter dem Einfluss von Sprachenportfolio und Bildungsstandards veränderten Leistungsmessung bzw. -beurteilung. Die Bestandsaufnahme soll aktuelle Verunsicherungen der Unterrichtenden abbauen. Zentrale und individuelle Leistungserhebungen werden gegenübergestellt. Begriffe wie Bildungsmonitoring, Kompetenzstandards in Bezug auf den GER und den Standard für den mittleren Schulabschluss erläutert. Die informationsdichte Darstellung erfordert eine sorgfältige (Nach-) Lektüre auf der Basis von Vorkenntnissen. Eine Darstellung aus Lehrersicht (Was muss ich tun?) wäre hilfreich. Testaufgaben werden durch Gütekriterien beschrieben. Die Einarbeitung und eventuelle Umsetzung stellt die Unterrichtenden vor beachtliche Zusatzaufgaben! Fehlende Kompetenzmodelle tragen zur Verunsicherung der Praktiker bei. Trotz der Beispiele bleibt der Leser beeindruckt von Erwartungshaltungen hinsichtlich der neuen Beurteilungsverfahren. Ob die Anwendung „für alle Beteiligten von Vorteil ist (424)“, darf hinterfragt werden. Die präsentierte Schülerarbeit wurde nicht korrigiert (vgl. 423). Da bleiben einige erfahrungsbasierte kritische Fragen. Mehr Mündlichkeit! – Diese verständliche Forderung impliziert Bewertungsprobleme, über die es noch praxisorientierten Gesprächsbedarf gibt.

Was unerwähnt bleibt, ist die erforderliche hohe Sprachkompetenz der Lehrer.

Bei den schriftlichen Leistungen erhält erfreulicherweise die Hausaufgabe mehr Gewicht. Auch die Klassenarbeit wird unter dem Aspekt der Kompetenzorientierung erörtert. Anhand von gezielt ausgewählten Beispielen werden traditionelle und kommunikative Kompetenz überprüfende Formate verglichen. Auch die Ausführungen zu Klausuren enthalten beachtenswerte anregende Hinweise. Die sprachliche Kompetenz betreffende Diskussionen unter Fachleuten erscheinen wahrscheinlich.

Ursprung, Merkmale, Aufbau und Funktionen des Sprachenportfolios werden mithilfe von zahlreichen Dokumenten (Abbildungen) detailliert vorgestellt. Unterschiedliche Anwendungsbeispiele aus den Bundesländern werden beschrieben.

Das Schlusskapitel „Französisch: Mehr als nur kompetenzorientiert!“ erscheint nach so konzentrierter Ausrichtung auf Bildungsstandards als Argument gegen Einseitigkeit erforderlich. Jetzt liest man etwas über die Bedeutung von Austausch und Auslandsaufenthalt. Es werden die unterschiedlichen Programme (Voltaire, Brigitte Sauzay, Heinrich Heine), Projekte (COMENIUS, Teletandem) und Begegnungsmöglichkeiten vorgestellt, Durchführungstipps werden geliefert: Wesentlich für Schüler und Lehrer ist der Kontakt zum DFJW. Auch die Informationen über den *Bundeswettbewerb Fremdsprachen* und das Sprachdiplom *DELF Scolaire* sind unverzichtbar. Es sollte Lehreraufgabe sein, Türen zu öffnen und Möglichkeiten zu vermitteln. Zudem besteht gerade hier die Chance, die Wahl des Faches Französisch attraktiver zu machen. Die Angabe von Ansprechpartnern, Internetadressen, prüfungsvorbereitenden Materialien erleichtert den Unterrichtenden die notwendige Arbeit wesentlich. Die Vorstellung erweiternder oder ergänzender Möglichkeiten wie *Certilangua*, *E-Mail-Kontakte*, *Cinéfête*, *Francemobil*, *FranceMusiques* und *Prix des lycéens allemands* mit Hinweisen zu Kontaktierung, Einsatz und Durchführung sind aus unterrichtspraktischer Sicht außerordentlich begrüßenswert. Sie sollten genutzt werden.

Im Schlusskapitel tauchen die Kernbegriffe dieser Fachdidaktik wieder auf: Standardisierung, Kompetenz- und Outputorientierung. Leupold beschreibt Entwicklungen auf dem Gebiet der Bildungspolitik nach der Entscheidung für das Bildungsmonitoring im Allgemeinen und für den FSU im Besonderen. Er ist von dem neuen Weg – der Begriff Veränderung ist ihm offensichtlich zu schwach – überzeugt. Bei den Lehrkräften sieht er noch Bedarf an Information und Überzeugungsarbeit, die ihnen durch „gut konzipierte und motivierende“ (474) Weiterbildung angeboten werden sollte.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Leupold löst seine formulierten Anliegen weitestgehend ein. Er bringt bezüglich der wissenschaftlichen Grundlagen des FSU den Leser auf den Stand der Dinge. Er zeigt die seiner Überzeugung nach qualitätsverbessernden Entwicklungen, wie sie sich nach der Einführung des höchst begrüßenswerten Bildungsmonitoring darstellen. Bezugswissenschaften finden bei ihm berechtigterweise mehr Berücksichtigung als in anderen FFDen. Leupold setzt sich mehr als alle anderen Autoren mit unterschiedlichsten Lehrplangvorgaben intensiv auseinander. Praxisbezogenheit auf den FSU ist für ihn durchgehend erstrebenswertes Ziel. Er versucht von Deckel zu Deckel, aktuellen und zukünftigen Lehrer seinen

unerschütterlichen Optimismus bezüglich der Neugestaltung des Unterrichts deutlich zu vermitteln. Seine Darstellungen sind reich an Aspekten, vielschichtig und oft auch originell. Leupold polarisiert nicht. Er versucht, alles zu erfassen, was nur mit dem FSU zu tun haben könnte. Sein Literaturverzeichnis ist dafür ein positiver Beleg. Der Verfasser präsentiert kein persönliches Vermächtnis am offiziellen Ende seiner schulischen und universitären Laufbahn, sondern er legt Über-, Ausblicke und Anleitungen vor.

Dennoch bleiben kritische Anmerkungen, die die gelegentliche Weitschweifigkeit genauso betreffen wie eine zu große Zahl von ausgewählten Aspekten. Die Länge von 500 Seiten (Schriftgröße 10) fordert heraus. Der Eindruck von zeitlichem und konzeptionellem Druck kann bei diesem Buch entstehen. Erfahrene Leser entwickeln bezüglich des FSU Skepsis gegenüber einer endgültig gefundenen Lösung für alle Zeiten. Vieles in dieser Fachdidaktik ist für sie nicht radikal verändert, sondern durchaus vertraut.

6.17 Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (Hrsg.) (2011): Fachdidaktik Spanisch, Tradition – Innovation – Praxis

Die beiden Herausgeber Andreas Grünewald und Lutz Küster und die vier Mitautoren Peter Bade, Marianne Häuptle-Barceló, Barbara Hinger und Adelheid Schumann sind durch zahlreiche fachdidaktische Veröffentlichungen bekannt. Alle absolvierten ein Studium für das Lehramt. Grünewald, Küster und Schumann haben Französisch als zweites Fach. Grünewald ist Mitautor der *Fachdidaktik Französisch* von Nieweler (2006), Küster ist zusammen mit Decke-Cornill Herausgeber und Mitautor einer Fremdsprachendidaktik (Decke-Cornill/Küster 2010).

Die Fachdidaktik (fester Einband, 367 Seiten) nutzt die bewährten Vorlagen. Sie lehnt sich bezüglich Layout, Gestaltung und Konzeption eng an die *Fachdidaktik Französisch* von Nieweler (2006) und die *Fachdidaktik Englisch* von Haß (2006) aus demselben Hause an. Bei der Gliederung z.B. ist der Nutzen hinsichtlich Übersichtlichkeit, Aussagekraft, Vielfalt der Inhalte und Lesefreundlichkeit durch die genannten Vorbilder offensichtlich. Erweiterungen ergeben sich bei den sechs Kapiteln durch die spezifische Ausrichtung auf das Spanische. Neu ist das „Verzeichnis der zitierten Lehrwerke“ (335). Erwähnenswert ist der dauerhafte Bezug auf den GER. Er findet mehr Beachtung als bei Haß und Nieweler. Seine Bedeutung für und sein Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht werden vielseitig belegt. Nutzungshinweise werden wiederkehrend thematisiert. Kritische Ausführungen zum GER sind vergleichsweise selten. In dem zweiseitigen Vorwort betonen die Herausgeber, dass es für das boomende Fach Spanisch kaum Fachdidaktiken gebe. Es soll dem Bedarf entsprochen und eine Lücke geschlossen werden. Zielgruppen sind „alle, die professionell mit dem schulischen Spanischunterricht befasst sind bzw. es sein wollen“ (7). Dazu gehören Lehramtsstudenten, Referendare, praktizierende Lehrer und Aus- bzw. Weiterbilder. Die Autoren wollen wissenschaftliche Forschungsergebnisse mit praktischer Unterrichtsplanung verknüpfen. Damit wird eine zu überprüfende Erwartungshaltung hinsichtlich konkreter Unterrichtsvorschläge geschaffen, die durch die beiliegende CD-ROM (vgl. Rückseite) noch verstärkt wird. Der Untertitel weist auf die angestrebte Verbindung von Bewährtem und Unterrichtserprobtem einerseits und Weiterentwicklungen andererseits hin. Als weitere Schwerpunkte werden neben der Sprache selbst genannt: didaktisch-methodische Leitlinien, Bildungsstandards, Diagnostik, Evaluation und Leistungsbewertung. Die Autoren haben sich ein hohes Ziel gesetzt: Sie wollen „die gesamte Breite des Gegenstandsfeldes in den Blick nehmen“ (8).

Das ausführliche Literaturverzeichnis umfasst 25 Seiten mit 573 Titeln, davon sind 69 in spanischer, 60 in englischer und nur 2 in französischer Sprache abgefasst. Fremdsprachendidaktische Forschungsarbeiten bzw. Handbücher der spanischsprachigen Kollegen hätten mehr berücksichtigt werden können, aber der Überblick hier (Spanien und Lateinamerika) ist natürlich sehr schwer. Hervorzuheben sind die Literaturangaben am Ende der einzelnen Kapitel zur Vertiefung nach individuellem Interesse. In dem Literaturverzeichnis erscheinen die Herausgeber Grünewald (9x) und Küster (10x) wesentlich häufiger als die Mitautoren Bade (3x), Häuptle-Barceló (2x), Hinger (3x) und Schumann (4x). Am Schluss des Buches wird aufgelistet, welcher Abschnitt von welchem Autor stammt. Von den in der vorliegenden Arbeit behandelten fremdsprachlichen Fachdidaktiken erscheinen u.a. die von Bach/Timm (2009), Doff/Klippel (2007), Haß (2006), Nieweler (2006) und Weskamp (2000).

Das Glossar im Anhang stellt eher ein notwendiges Stichwortverzeichnis dar. Wünschenswert wäre für (angehende) Spanischlehrer allerdings ein zweisprachiges Glossar mit fachdidaktischen Ausdrücken. Da das Buch sich auch an Studierende in der Ausbildung und an Referendare richtet, würden sich zusammenfassende Aufgabenstellungen am Ende der einzelnen Kapitel anbieten. So könnten sich die Leser im Sinne des autonomen Lernens, dem ja auch ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, selbst evaluieren. Sehr ansprechend und übersichtlich ist das Layout mit Schlüsselwörtern, Links und Querverweisen am Seitenrand. Im ersten Kapitel wirbt Schumann mit für die Schulsprache Spanisch außerordentlich positiven statistischen Angaben und mit Ausführungen zur weltweiten Bedeutung der Sprache als Schulfach. Die Abschnitte über historische Entwicklungen, Varietätenlinguistik, sprachpolitische Aspekte (Katalanisch, Galicisch, Baskisch), weltweite Verbindungen und Institutionen sind außerordentlich lesenswert. Aktuellen und fortgeschrittenen zukünftigen Spanischlehrern sollten sie aber weitestgehend bekannt sein.

Parallelen zu anderen Fremdsprachen sind erkennbar. So wirft die kommunikative Funktion der Sprachvarietäten die Frage auf, welche wie unterrichtet werden sollen. Die Antwort erfolgt allerdings in Form von generellen Hinweisen zu rezeptiven Kenntnissen diatopischer, diastratischer und diaphrasischer Varietäten. Grünewald liefert im Anschluss einen Überblick über Spanischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland und der ehemaligen DDR. Hinsichtlich der aktuell außerordentlichen Zunahme des Interesses und der Zuwachsraten in Deutschland hätte man gerne mehr über die Gründe für Wahl und Abwahl erfahren. Die Ausführungen über das 18. und 19. Jahrhundert sind oberflächlich. Positiv hervorzuheben ist die Darstellung des Verhältnisses von Politik und schulischem Sprachangebot im Allgemeinen und über Lobbyismus und Blockadepolitik im Besonderen. Bei Prozentangaben (vgl. 33) soll-

te die Jahreszahl angegeben werden, da sich solche Daten schnell ändern. Verschiedene Formen frühen Fremdsprachenlernens werden prägnant präsentiert. Die wichtigsten Punkte der Mehrsprachigkeitsdidaktik werden knapp und präzise zusammengefasst. Die erwartete Nutzungsempfehlung von Spanisch als privilegierter Brückensprache folgt. Der Leser erfährt eine leicht nachvollziehbare Erklärung von Begriffen und einzelnen Konzepten. Allerdings bleibt das Ganze im Bereich des Theoretischen. Die Frage nach den praktischen Auswirkungen für den Spanischunterricht bleibt hier unbeantwortet. Es gibt nur einen Verweis auf *EuroComRom* (vgl. 38). Wie bei Nieweler und Haß ist auch in der Spanischdidaktik ein Unterkapitel (Autor: Grünewald) den Bezugswissenschaften gewidmet. Zur Erleichterung des Verständnisses der interdisziplinären Forschungstradition der spanischen Fremdsprachendidaktik empfiehlt sich die genaue Kenntnisnahme des Schaubildes auf Seite 43.

Bei den für Praktiker sehr empfehlenswerten Ausführungen zu hispanistischen Disziplinen (vgl. 43ff.) führt die ausführliche Beschreibung von aus vielen Englisch- und Französischdidaktiken bekannten Forschungsergebnissen zu Spezifika des Spanischunterrichts, die meist in Bezug auf spanische und hispanoamerikanische Aspekte dargestellt werden. Auffällig häufig sind die Begriffe Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenlernen. Es handelt sich zunächst um die zentralen Themen Linguistik, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft. Auffallend ist die herausfordernde Dichte von bei weitem nicht allen Lesern bekannter Begrifflichkeit. So erfährt man über Pragmalinguistik: „Die von Austin und Searle begründete ‚Sprechakttheorie‘ unterscheidet sprachliche Äußerungen auf der suprasegmentalen Ebene nach ihren Intentionen in sogenannte lokutive, illokutive und perlokutive Akte in dem Versuch, ein formalisiertes System universaler sprechaktbedingender Regeln aufzustellen“ (45). Bei diesen theorieorientierten Abschnitten helfen auch die im Anhang aufgeführten „Definitionen von Fachbegriffen“ (vgl. 325-332) nicht entscheidend weiter. Bei den hispanistischen Disziplinen fehlt ausgerechnet die Didaktik. Einen deutlicheren Praxisbezug sucht der Unterrichtende auch bei den folgenden Abschnitten über die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen für den Unterricht: interkulturelle Pädagogik, Medienpädagogik und Motivationspsychologie. Es bleibt hinsichtlich des Spanischunterrichts bei einem Verweis auf das vierte Kapitel (vgl. 57). Hier bewegt sich fast alles in einem sehr allgemeinen Bereich. Eine Zusammenfassung konkreter Konsequenzen für die (spanische) Unterrichtspraxis wäre wünschenswert. Die sehr allgemeine Aufzählung (vgl. 61) und die (englischsprachigen!) „allgemeinen Richtlinien“ sollten zum Grundwissen jedes erfahrenen Praktikers gehören (vgl. *ibid.*). Es fehlen auch entwicklungspsychologische Aspekte wie altersbedingte Einflussfaktoren.

Die bedeutsame Anstoßfunktion kognitionswissenschaftlicher Forschungsergebnisse für den Fremdsprachenunterricht erfährt angemessene Berücksichtigung. Was der Praktiker vermisst, ist eine ausführlichere Darstellung, WIE man Lernstrategien adäquat vermittelt.³⁷ Gegenüber den theoretischen Überlegungen ist das auf Unterricht bezogene Fazit zu knapp, zu allgemein und wenig zielführend (vgl. 66). Spracherwerbstheorien werden prägnant zusammengefasst. Allerdings hätte man im mit der Kontrastivhypothese und der *Habit Formation* auch das Fachwort *Pattern Drill* zur Automatisierung bestimmter sprachlicher Strukturen nennen können, mit dem die meisten Lehrer vertraut sind. Lersprachen und Erwerbssequenzen werden gut beschrieben. Hinsichtlich gesicherter Forschungsergebnisse über bestimmte Erwerbssequenzen überrascht, welcher Forschungsbedarf da im Spanischen noch besteht (vgl. 72). Das Streben nach wissenschaftlicher Komplexität ohne direkte Bezüge zum Spanischunterricht, ohne konkrete Beispiele z.B. für konzeptorientierten Unterricht verlangt vom Leser ein hohes Maß an Eigenmotivation (vgl. 70ff.). Die Mehrsprachigkeit wird knapp behandelt (vgl. 74). Für den Fremdsprachenlehrer absolut empfehlenswert sind die zum großen Teil fächerübergreifenden Ausführungen über den GER, seine entscheidenden Positiva, seine Spezifika, Ziele, Konzepte und seine Unterrichtsrelevanz. Mit dem Begriff „kleine Warnung(en)“ werden allerdings durchaus kritische Punkte zu schnell abgetan.

Die Beschreibung der verschiedenen Methoden ist oberflächlich: Es gibt kaum einen Absatz pro Methode. Dieser Abschnitt ist immerhin nützlich für einen schnellen geschichtlichen Überblick und als Prüfungsvorbereitung: Die wichtigsten Konzepte werden zusammengefasst. Es gibt kritische Anmerkungen. Der kommunikative Ansatz hätte mehr Raum verdient. Er wird ebenso kurz beschrieben wie beispielsweise der *Natural Approach* (Krashen) oder die Suggestopädie. Konkrete Beispiele aus dem Spanischunterricht wären hier zur Verdeutlichung passend gewesen. Die alternativen Methoden nehmen erstaunlich viel Platz ein. Bei den Ratschlägen, welche Methode idealerweise angewandt werden soll, wird der (Spanisch-) Lehrer ziemlich allein gelassen. Er soll sich selbst ein methodisches Handlungsgerüst zusammenstellen. Für konkretere Hinweise wäre der Praktiker dankbar. *Total Physical Response* wird als ein Ansatz beschrieben, „der sich vorrangig für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule eignet.“ (107). Das ist für eine FFD zu wenig.

Was Häuptle-Barceló über aktuelle Prinzipien schreibt, gilt weitgehend für Fremdsprachenlernen allgemein. Die Hinweise auf das, was bei der Individualisierung der Lernprozesse im (meist später einsetzenden) Spanischunterricht dauerhaft und konsequent beachtet werden

³⁷ Vgl. Oxford, Rebecca L. (2011): *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson.

„muss“ (109), sind knapp und zu wenig sprachspezifisch, wo doch der geringe Wert „isolier-te(r) Lerntipps“ (113) so betont wird. Persönliche Präferenzen der Autorin werden deutlich z.B. bei den Ausführungen über Howard Gardners Forschungen zum individuellen Intelligenzprofil oder das „humanistisch-holistische Modell“ von Ruth Cohn (vgl. 110 bzw. 114f.). Bei Haß und Nieweler werden diese Autoren nicht erwähnt. Wie konkret ein individuelles Lernangebot aussehen kann, erfährt der Praktiker nicht. Gerade hier stellt sich die konkrete Frage der Machbarkeit im Alltagsunterricht. Allgemeine Ausführungen z.B. über deklaratives und prozedurales Wissen oder Lernportfolio findet man in allen vergleichbaren Didaktiken. Hilfreich für Verstehen, Behalten und Anwenden sind die Zusammenfassungen „in aller Kürze“ (118) in roten Kästen am Ende mit Hinweisen auf Charakteristika der beschriebenen Prinzipien und zu erwartende Schwierigkeiten im Unterricht (vgl. z.B. 117, 119, 120). Ein spezifischer Unterschied zu anderen fremdsprachlichen Didaktiken ist nur in der Verwendung der zuweilen auftauchenden spanischen Begrifflichkeit (*enfoque por tareas, pre-tarea, sistema tarea*) zu erkennen, bis dann ein allerdings sehr kurzes und allgemeines Beispiel für spanische Unterrichtsplanung geliefert wird (vgl. 122). Die Orientierung an der englischen Didaktik wird auch hier deutlich. Der Praxis dienlich sind die Anregungen zur Gestaltung des an Mehrsprachigkeit orientierten Fremdsprachenunterrichts (vgl. 124f). Häuptle-Barceló widmet anders als Nieweler und Haß der Kompetenzorientierung ein besonderes Kapitel. Was sie über Leistungsmessung, Kompetenzen und Standardisierung im Spanischunterricht ausführt, trifft auch auf den aktuellen Fremdsprachenunterricht allgemein zu. Der Paradigmenwechsel bezieht sich in der Tat auf „alle Bereiche der Unterrichtsgestaltung“ (132), die die Autorin „Ökonomisierung“ des Sprachunterrichts (ibid.) nennt. Folgen für die Entwicklung des Spanischunterrichts und die Bedeutung für außerschulische Prüfungen werden übersichtlich zusammengefasst. Ein Abschnitt über Positiva und „Versäumnis(se)“ (134) gleicht inhaltlich vorangegangenen Fachdidaktiken. Die Beantwortung der Frage nach dem „inhaltlichen Profil“ (135) orientiert sich an der „Vielfältigkeit der spanischen Kulturen“ (ibid.). Immer wieder wird auf die notwendige Beteiligung der Schüler an Entscheidungen hingewiesen (ibid.). Die Anlehnung an die Englischdidaktik von Haß wird überdeutlich bei der Beschreibung von Merkmalen geforderter offener Unterrichtsformen (Haß 2006: 211) Hier wird in der Spanischdidaktik leicht umformuliert, vorsichtig gekürzt oder ein wenig umgeordnet: Die inhaltliche, strukturelle und sprachliche Nähe zu den Fachdidaktiken von Haß und Nieweler zeigt sich in diesem Kapitel in besonderem Maße. Textvergleiche könnten das belegen, sie würden aber den Rahmen dieser Ausführungen sprengen.

Auf den Seiten 137 bis 144 findet man Spanisches nur einmal am Rand (Übersetzung des Fachbegriffes Stationenlernen *itinerario de aprendizaje*, vgl. 142). Der Begriff Fremdsprachendidaktik wäre hier angebrachter. Ganz auf das Spanische ausgerichtet sind die Literaturangaben (vgl. 144). Es gibt einzelne Aspekte, die nur in dieser Didaktik vorkommen wie z.B. die „sehr verbreitet(e)“ (152) SQ3R Lesetechnik, die aber ohne Quellenangabe in 9 Zeilen abgehandelt wird. Im Glossar erscheint der Begriff nicht.

Das Kapitel „Unterrichtliche Handlungsfelder – Spanischunterricht gestalten“ (145-267) ist das zentrale dieser Fachdidaktik. Medien zählen zu den Arbeitsschwerpunkten von Andreas Grünewald, dem Autor des ersten Unterkapitels über „Aspekte des Medieneinsatzes“ (vgl. 146-184). Er gibt einen Überblick über die Entwicklung der spanischen Lehrbücher und nennt spezifische Anforderungen an aktuelle Lehrwerke. Die Übersicht über Kriterien zur Evaluation kann fremdsprachlichen Fachkonferenzen sehr gut als Diskussionsgrundlage für eine Neuanschaffung dienen (vgl. 148f.). Prägnant und realistisch werden Bedeutung und Gefahren des Einsatzes von Lehrwerken im fremdsprachlichen Unterricht beschrieben. Auffallend ist, dass die Übersicht über die „Vorarbeit des Lehrenden: inhaltliche und sprachliche Analyse des Textes“ ohne ein spanisches Wort abgefasst ist (vgl. 156f.). Bei weiteren zusammenfassenden Darstellungen ist nur die Überschrift spanisch (vgl. 171, 172). Zusammenhängendes Spanisch findet man allein in übernommenen Auszügen (vgl. 164).

Kritisch anzumerken sind oberflächlich formulierte Fragen zur Auswahl von literarischen Texten (158). Eine präzise Beantwortung sieht der Praktiker als sehr schwierig an. Eher fremdsprachendidaktisch orientiert sind die Ausführungen über Comics und Musik im Spanischunterricht. Zu gerne hätte der Leser z.B. erfahren, welches nun das korrekte spanische Wort für Sprechblase ist. Mit Musik sind eigentlich nur Lieder gemeint. Es wird kurz aufgelistet, welche Handlungs- und Einsatzmöglichkeiten es gibt (9 Formen des Verbs „können“). Der Leser erhält nach Kompetenzen ausgerichtete Tipps, die vor allem Einsteigern Anleitungen in übersichtlicher Form liefern. Für den erfahrenen Praktiker sollten sie zum Alltagsgeschäft gehören. Erwähnenswert ist das Angebot an Vorbereitungsmöglichkeiten für die Behandlung von Musik (vgl. 164f.). Die erwähnten Schwierigkeiten beim Einsatz von Filmen im Spanischunterricht scheinen lösbar zu sein. Die Praxis lehrt, dass ein hohes Maß von Freizeitbeschäftigung mit einem Medium noch keine Garantie für entsprechende Motivation der Schüler beim Einsatz im Unterricht ist. Über den Wert der Verwendung von Filmen im Fremdsprachenunterricht liest man in allen FFDen. Bei Hinweisen auf Bildungspläne sollte die Jahreszahl nicht fehlen. Über DVDs erfährt man nichts. Die notwendige spanische Fachterminologie befindet sich auf der angefügten CD-ROM. Eine Anmerkung aus unterrichts-

praktischer Sicht erscheint angebracht: Was Praktiker entlastet, sind Drehbücher mit ausführlichen Wortschatzangaben. (Mehrfaches) Vorsehen – eine absolut notwendige Aufgabe des Lehrers – wird durch sie entscheidend erleichtert, der geschulte Praktiker erfährt eine Bereicherung nicht nur hinsichtlich seiner Motivation für den Einsatz von Filmen. Situationsbeschreibungen über die Verfügbarkeit von Computern und Entwicklungsbetrachtungen aus dem Jahr 2003 bringen für die aktuelle Situation wenig. Auch die weiteren Ausführungen sollten dem aktuellen Fremdsprachenlehrer bekannt sein. Auffrischung und Überblick sind diese Abschnitte dienlich. Der Lehrerausbilder sieht, dass es gerade hinsichtlich der neuesten Entwicklungen eine ganze Reihe von reizvollen Themen für Seminar- und Examensarbeiten gibt. Auf den Fremdsprachenunterricht allgemein ausgerichtet ist auch das Unterkapitel über die „Förderung funktionaler kommunikativer Kompetenzen“ (vgl. 185ff.). Der Praktiker hätte gerne gelesen, welcher lehrwerkergänzender spanischer Materialien es im kommunikativen Fremdsprachenunterricht unbedingt bedarf. Erfreulich ausführlich befasst sich Grünewald mit Übungen. Die Ausführungen sind leicht auf andere Sprachen übertragbar. Manches ist leicht in der Darstellung, aber nicht in der Umsetzung. Das betrifft z.B. die Vermittlung von „Grundkenntnissen von Registerunterschieden“ (192). Besonders praxisrelevant sind die zahlreichen Sprechkanäle, die übersichtlich aufgelistet werden (vgl. 193f.). Manches wird aber auch Widerspruch hervorrufen. Dazu gehört z.B. die Anmerkung: „Lehrbücher sind nicht geeignet, das Leseverstehen zu fördern.“ (196). Es stören englische Begriffe, wo spanische hingehören (vgl. „*classroom discourse*“, 194). Neues über Sprachmittlung ist dem Buch nicht zu entnehmen. Über Wortschatz erfährt der Leser Vertrautes. Die Beschäftigung mit „Gesetzmäßigkeiten der spanischen Wortschatzbildung (203)“ hätte ausführlicher sein dürfen. Beispiele werden nicht genannt. Die Frage nach den Sprachvarietäten wird erneut gestellt und sehr allgemein und kurz beantwortet (vgl. 204). Spanischsprachige Beispiele hätten die Ausführungen über Wortschatz und Grammatik bereichert. Informativ und sehr überschaubar strukturierte Ausführungen über „Kompetenzorientierung und Bildungsorientierung im interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ (213ff.) münden in gut verwendbare „Formen des interkulturellen Interaktionstrainings“ (223). Der Einbezug lateinamerikanischer Inhalte von Anfang an wird als „sinnvoll“ (ibid.) bezeichnet. Weitere Details fehlen. Geeignete Themenbereiche mit Bezug auf Spanien und Lateinamerika werden aufgezählt. In allen schulischen Fremdsprachen gut umsetzbar sind die Praxistipps „kleine Schritte zur Förderung der Schülerselbstständigkeit“ (vgl. 229f). Es folgen fächerübergreifende Ausführungen über Emotion, Motivation und Lernerautonomie, Tipps zur notwendigen Förderung derselben und zur Öffnung des Spanischunterrichts, Anmerkungen zu *Language Awareness*, Lernstrategien, Lernstilen und Lern-

terpen – alles unter dem Aspekt der Kompetenzorientierung und zugunsten einer größeren Beteiligung der Schüler. Was höchst erfreulich ist: Hier führt Theorie direkt zur Praxis. Jetzt werden zusammenhängende Vorschläge in spanischer Sprache (vgl. 230) und Links zu spezifischen spanischen Internetadressen geliefert (vgl. 232). Der Gewinn, den Praktiker z.B. den „Beispielen für den Einsatz von Strategien beim Spracherwerb“ entnehmen können, ist begrenzt. Die an Oxford angelehnten Anmerkungen sind oberflächliches Allgemeingut (vgl. 234). Fremdsprachenübergreifend wertvoll dagegen ist die genaue Lektüre der methodischen Tipps zur Textrezeption (vgl. 236f.) und der allgemeinen Anmerkungen zur Gruppenbildung (vgl. 238f.).

An das Kapitel über „Planung und Organisation von Unterricht“ (vgl. 240-267) geht der Unterrichtende mit hoher Erwartungshaltung. Sie wird im Wesentlichen erfüllt. Der nicht sehr motivierenden Auflistung von Schwierigkeiten und Herausforderungen, auf die Spanischlehrer sich einstellen müssen, folgen Anmerkungen zum Kennenlernen der Lerngruppen und Kompetenzen, über die Unterrichtende verfügen sollten und Reflexionsfragen, die sie sich stellen müssen. Die Merkmale guten Unterrichts werden Meyer (vgl. Meyer 2004: 17f.) entnommen. Der Versuch, „Novizen“ (247) Planungshilfen zu geben, ist lobenswert (ibid.). Sie fokussieren den Widerspruch zwischen Systemorientierung und entdeckendem Lernen. Alles endet in der Forderung nach richtiger Mischung. Das theoretisch fundierte und praxisorientierte Bestreben verdient auf jeden Fall Anerkennung. Allerdings erscheint die „Mögliche Struktur einer Einzelstunde (45 oder 90 Minuten)“ (254f.) erstaunlich systemorientiert und ein Beispiel kritisierten „gleichschrittigen Lernens“ (255) zu sein. Die Anmerkungen zum *Task-based-learning* sind knapp. Tipps zur Verbesserung der Unterrichtsatmosphäre sind stark auf Fehlerbehandlung ausgerichtet. Ein erfreuliches Proprium des Buches stellt das Kapitel mit praktischen Tipps für den Anfangsunterricht dar. Empfehlenswerte Hinweise für Einsteiger beziehen sich auf Musik allgemein und Singen und Tanzen im Besonderen (vgl. 258). Es folgen „grundlegende Prinzipien“ (ibid.), die Bewährtes auflisten in Hinblick auf Zusammenarbeit, Gestaltung des Klassenraumes, Einsprachigkeit, Imitation, Chorsprechen, Vorlesen, Reime, (darstellendes) Spiel, Schriftbild, Rituale und Methoden. Dazu kommen kurze Anmerkungen zu Organisation, Heftführung, Sitzordnung, Portfolio, Lehrbuch und Maßnahmen zur Motivationsförderung vor allem durch Lehrerverhalten. Es folgen in detaillierterer Beschreibung aktuelle bei Schülern und Lehrern beliebte methodische Varianten wie Partnerarbeit, Präsentationen, zahlreiche weitere Unterrichtsideen mit hilfreichen spanischen Ausdrücken. Das alles ist wiederum auf andere Fremdsprachen gut übertragbar. Die abschließende Literaturliste enthält auffallend viele allgemeinpädagogische oder englische Titel.

Wie bei Nieweler und Haß findet man am Ende des Buches (Kapitel V, 269-310) einen umfangreichen Abschnitt über Leistungsermittlung und Bewertung. Die Autorin ist Barbara Hinger. Angesichts der durch den GER ausgelösten entscheidenden Veränderungen der „Test- und Prüfungslandschaft“ (270) fordert sie mehr Raum für dieses Thema in der Lehrerbildung. Funktionen der Leistungsbeurteilung werden – mit Umformulierungen und Umstellungen – von Nieweler übernommen (vgl. 272). Die „Testgütekriterien (274)“ werden ausführlicher behandelt als bei Nieweler und Haß. So werden unterschiedliche Formen von Validität und Reliabilität behandelt. Die Anmerkungen zur Praktikabilität bestehen aus kurzen Fragen, die sich auch Fachfremde stellen würden. Die notwendige am GER orientierte Behandlung von Formen der Bewertung gehört zur Pflichtlektüre von Fremdsprachenlehrern. Bei dem Beispiel für ein elektronisches Bewertungsraster (vgl. 283) stört die dreifache Verwendung des Gummibegriffes „angemessen“. Hoch interessant wäre eine Evaluation von lehrbuchbegleitenden Vorschlägen zur Leistungsmessung – z.B. auf CD-ROM – gewesen. Diese Vorschläge werden aktuell gerne im Fremdsprachenunterricht direkt kopiert. Die Gütekriterien für die Erstellung eines Tests oder einer Klassenarbeit werden fast wörtlich von Thalers Didaktik übernommen (vgl. 287, Thaler 2008: 302f.)! Der letzte Punkt (10. Form) scheint nur geändert worden zu sein, damit die Übersicht auf eine Seite passt. Die Testanleitung oder Testspezifikation der Universität Innsbruck hätte man gerne mal exemplarisch in ausgefüllter Form gesehen (vgl. 288). Die am GER orientierten Ausführungen zum Hören und Lesen bestätigen erneut die unverzichtbare kollegiale Zusammenarbeit der Fremdsprachenlehrer.

In Bezug auf die Bewertung produktiver Leistungen geht es der Autorin beim immer wieder zitierten kommunikativen und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht um wissenschaftlich abgesicherte Ausgabenformate zum Abbau der Dominanz des Schriftlichen bei der Bewertung. Unter dem Aspekt der positiveren Betrachtung von Fehlern beim Fremdsprachenlernen (Kapitel 5.8) konzentriert sich Hinger auf deren Behandlung im Unterricht. Leider folgen erwarteten geordneten und mit Beispielen versehenen Ausführungen zahlreiche Verweise mit allgemeinen Tipps und Hinweisen. Wo bleibt das Eigene? Anstöße für Forschungsaufgaben erfährt der qualifizierte Leser durch Hingers Benennung offener Fragen gerade im Spanischunterricht.

Den unter zeitgemäßen Aspekten zu überprüfenden wichtigen Angaben zu spanischen Sprachenzertifikaten folgt das abschließende Kapitel über „Entwicklungsaufgaben der Spanischdidaktik“ (vgl. 311ff.). Es richtet sich erneut an alle Adressaten (vgl. 1) und lenkt die Aufmerksamkeit der sehr unterschiedlichen Arbeiter auf gemeinsame Aufgaben auf derselben „Baustelle“ (313) und auf deren Realisierung nach globalen, europäischen und nationalen

Ansprüchen und Plänen. Fächerübergreifend ist die weiterhin offene Frage nach verwertungs- und bedarfsgerechter Spezialausbildung oder breit gefächerter Bildung.

Das Fazit bleibt: Auf dem Gebiet nicht nur der Spanischdidaktik bleibt noch unheimlich viel zu tun, was durch die Wunschliste am Schluss belegt wird. Empirische Forschung spielt dabei eine herausragende Rolle.

Wie bei Nieweler und Haß enthält der Anhang zunächst „präzise“ Antworten auf 12 häufig gestellte Fragen von Studenten und Referendaren. Der Abschnitt stößt sicher bei den bei den erwähnten Zielgruppen auf höchstes Interesse. Die Antworten gibt Peter Bade. Sie beziehen sich auf Alltagsthemen des Fremdsprachenunterrichts, nur eine spezifisch auf den Spanischunterricht. Vorsichtig bezeichnet Bade die Antworten als „rezepthafte Darstellungen in z.T. stark verkürzter Form“ (317). Der Teil enthält viele sehr nützliche Tipps, empfehlenswerte Hinweise auf Varianten, eine ganze Reihe von aus praktischer Sicht überzeugenden Erklärungen. Kritisch anzumerken ist: Dem Leser wird eine Eindeutigkeit vermittelt, die der restliche Teil des Buches nicht belegt. Verkürzungen bergen die Gefahr in sich, Diskussionswürdiges als Tatsache darzustellen. Die Verbindung zu dem umfassenden vorangehenden Teil fehlt. Es gibt nur einen Hinweis (vgl 321) auf die CD-ROM. Die Empfehlung, „in den entsprechenden Kapiteln der Didaktik noch einmal genauer nachzulesen“ (317), ist eine sehr allgemeine. Sie rechtfertigt die Existenz dieses Abschnittes nicht unbedingt. Bei den begrüßenswerten Angaben von Beratungsstellen (ibid.) für Fremdsprachenlehrer fehlen hier leider die Adressen.

Die folgenden „Definitionen von Begriffen“ (325-332) sind inhaltlich und z.T. sprachlich stark angelehnt an die beiden anderen FFDen aus demselben Verlagshaus. Sie stellen eine Auswahl dar, eine durchaus wichtige aber selektive Einführung in fremdsprachendidaktische Begrifflichkeit. Die beiliegende CD-ROM ist reich bestückt (weit über 50 Tracks). Die Technik bereitet beim Einsatz keinerlei Probleme. Die Fülle des Angebots bezieht sich klar erkennbar auf die im Buch behandelten Bereiche. Es wird erweitert, vertieft, angeboten und angeregt. Präsentiert werden Übersichten, Fachaufsätze, Fragebogen, Tabellen, Planungshilfen, Unterrichtsbeispiele, Handlungsempfehlungen, Testvorlagen, Bewertungsbogen, Arbeitsblätter, Filmausschnitte, Sequenzen zum Hörverstehen, Kopiervorlagen, Materialsammlungen, Übungen, Lieder und zahlreiche Tipps. Hinsichtlich des direkt Übertragbaren werden die Erwartungen erfüllt. Die Anteile in spanischer Sprache sind erfreulich hoch. Kritisch anzumerken ist die hohe Zahl von Übernahmen. Man findet in hohem Maße aus Zeitschriften und Büchern – vor allem aus dem Klett-Verlag – Eingescanntes. Bei manchen Dokumenten muss man fragen, ob sie noch aktuell sind. Der Leser sollte des Englischen kundig sein: Einige Do-

kumente sind in englischer Sprache abgefasst (vgl. Dokumente 6, 7, 8, 23). Enttäuschend sind Seiten mit einem aus praktischer Sicht anziehenden Thema, die nur einen Verweis (vgl. große Teile aus Dokument, 39) und einen Kurztext enthalten (vgl. Dokument 46). Manches hätte man auch im Buch als Fußnote unterbringen können. Lehrer sollten der CD-ROM genügend Zeit schenken, um die Spreu vom durchaus reichlich vorhandenen Weizen zu trennen. Abschließend kann aus unterrichtspraktischer Sicht festgehalten werden:

Die erste deutschsprachige Fachdidaktik Spanisch füllt eine vorher deutlich erkennbare Lücke mit einem umfassenden Überblick und einer facettenreichen Bestandsaufnahme. Sie ist aktueller und deutlicher auf den GER ausgerichtet als die beiden FFDen aus demselben Verlag. Die schnelle gezielte Informationsentnahme wird garantiert. Sie erleichtert den Zielgruppen Sucharbeit. Die Brücke zwischen Innovation und Tradition ist klar erkennbar. Oberflächlichere Darstellungen sind Vorhaben und Vorgaben geschuldet. Die (zu) starke Orientierung an anderen FFDen fällt auf. Vorstellbar wäre eine stärkere und eigenständigere Ausrichtung auf das Schulfach Spanisch. Die Autoren setzten auf Information und Instruktion. Die detaillierte und motivierende Auflistung offener Fragen gerade auf dem Gebiet des Spanischunterrichts liefert Anregungen für spezifische Forschung.

6.18 Butzkamm, Wolfgang (2012): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen – Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten (3., komplett überarbeitete Auflage)

Der alleinige Autor Wolfgang Butzkamm, emeritierter Professor für englische Sprache und ihrer Didaktik an der RWTH Aachen, zieht in seiner „Methodik“ (XVII) nach 40 Jahren Tätigkeit an Schule und Hochschule eine Bilanz, die den Fremdsprachenunterricht verändern und auf einen neuen Stand der Dinge bringen soll (vgl. Untertitel). Von Anfang an sind seine große Erfahrung und sein Enthusiasmus für Sprachen und für Unterricht klar erkennbar. Das Hauptanliegen des Autors ist Praktikern seit langem bekannt: Die Muttersprache ist im Fremdsprachenunterricht systematisch zu nutzen.

Sein Anspruch wird in den Vorworten deutlich: Er will eine „bilinguale Revolution“ (XVII) herbeiführen. Butzkamm grenzt sich von anderen Didaktikern ab, nennt dabei Klippel namentlich (vgl. XV). Zielgruppen werden nicht einzeln aufgelistet. Butzkamm will den Unterricht effektiver machen und strebt mehr aktive Lernzeit an.

Die Methodik besteht aus 12 Kapiteln und einem „grammatischen Exkurs“ (vgl. 277-294). Im „Epilog“ fasst Butzkamm in der neuesten Ausgabe seine Theorie in 13 Leitsätzen zusammen. Der Leitsatz „Sprachen lernt man besser in Bewegung.“ ist hinzugekommen. Die Kapitelübersicht befindet sich jeweils auf der rechten Seite. Ein Leitsatz geht links dem Kapitel voran. Die Reihenfolge ist allerdings anders als im Epilog. Der Grund dafür ist nicht zu ermitteln. Dem grammatischen Kapitel und Kapitel 10 wird kein Leitsatz vorangestellt. Leitsatz 9 und 13 findet man nicht vor einem Kapitel. Konkrete Anwendungsbeispiele werden durch einen grauen Balken am linken Seitenrand und eine andere Schriftart kenntlich gemacht. In diesem Layout findet man neben Vorschlägen für die Praxis und Zusammenfassungen. Letztere und Fazite im Fließtext erleichtern die Lektüre (vgl. 135). Bilder und Visualisierungen in schwarz-weißer Form sind z.T. originell und lockern auf. In Bezug auf Qualität und Größe überzeugen sie nicht. Grundsätzlich ist folgende Dreigliedrigkeit im Aufbau der Argumentation bei Butzkamm feststellbar:

1. Darstellung dessen, was seiner Meinung im Unterricht nicht ideal oder falsch läuft.
2. Darstellung seiner eigenen Meinung
3. Verbesserungsvorschläge.

Das außerordentlich umfangreiche Literaturverzeichnis belegt Butzkamms in langen Jahren erworbenen hohen Informationsstand, der zahlreiche Blicke über die Grenzen ermöglicht. Es umfasst 24 Seiten mit 413 Angaben. Von diesen Aufsätzen und Büchern sind 188 in englischer, 12 in französischer und 3 in lateinischer Sprache verfasst. Der Name des Autors erscheint als Allein- oder Mitautor 21-mal. Die Veröffentlichungsspanne reicht von 1536 bis 2012. Hinsichtlich seiner Auswahl ist auffällig, dass er Freudenstein, mit dem er sich lange Jahre in der Fachliteratur über die Einsprachigkeit auseinandersetzte, nicht einmal erwähnt. Die Schriften Humboldts werden auffällig häufig zitiert.

Butzkamms allgemeine Kritik am derzeitigen Unterrichtsalltag mündet oft in ein Plädoyer für notwendige Zweisprachigkeit. Sein Enthusiasmus, sein pädagogischer Elan und sein Pathos fallen dabei immer wieder auf. Die lateinischen Zitate laufen dem generellen Stil zuwider.³⁸ Die Spannweite von vielen umgangssprachlichen Ausdrücken und Wendungen zu höchst Anspruchsvollem ist bemerkenswert. Seine Darstellungsweise hebt ihn aber von der eher trockenen Sprache anderer fachwissenschaftlicher Veröffentlichungen ab. Butzkamm kann erzählen. Hinsichtlich der Begrifflichkeit zeigt der Autor auch Kreativität. Definitionen von Fachbegriffen am Ende gibt es nicht. Die Grundsätzlichkeit seiner Ausführungen wird unterstrichen durch Wörter wie „Hauptübel“ (55), „Hauptfehler“ (70), „Grundübel“ (140). Er neigt zu einem Nur-so-geht-es (vgl. 89) und zur Übertreibung (Wahl der Ausdrücke und Zitate 139, „weltweiter Lehrerirrtum“ 305). Butzkamm nennt häufig extreme Beispiele von Lehrerfehlern, um seine Argumente zu untermauern. Erfahrene Eltern wissen um die Subjektivität ihrer Kinder bei Schilderungen von Unterricht. Oft drängt sich aus der Lehrerperspektive das *Audiat et altera pars* auf. Eine Besonderheit sind auf jeden Fall die über 400 autobiografischen – meist auf Englisch verfassten – Reflexionen seiner Studenten mit dem Titel „Myself as a language learner“³⁹.

Leider ist die sprachliche Qualität dieser nicht immer hoch (vgl. 363). Die Schülerperspektive findet also besondere Berücksichtigung. Butzkamm macht aber sehr deutlich, was er von einem mit anspruchsvollen Aufgaben betrauten und für den Lernerfolg entscheidenden modernen Fremdsprachenlehrer vor allem erwartet: hohe Sprachkompetenz und gute Ausbildung (vgl. 33). Aus den Reflexionen zitiert er oft und gerne, immer mit dem Ziel, Thesen für sein Hauptanliegen zu untermauern. Dies geschieht mitunter etwas zu ostentativ. Die Berichte sind

³⁸ Wenn konkrete Lehreräußerungen als Beispiele genannt werden, wird die Verbform oft verkürzt: „Ich hab“ (264). Warum hier auf das „e“ verzichtet wird, bleibt offen.

³⁹ Butzkamm nennt diese seine „schönste Quelle über die Schulwirklichkeit“ (XVIII).

trotzdem interessant, da seiner Arbeit eine weitere Dimension der Praxiserfahrung in vielen Schulformen verleihen. Allgemein fallen die zahlreichen und teilweise sehr langen Zitate auf. Die große Bandbreite an Beziehungen zur Unterrichtspraxis erscheint dagegen löblich. Butzkamm geht in seinen Ausführungen zurück bis zur Antike. Wer auf der Suche nach einem Nachschlagewerk ist, könnte hier Effizienz anzweifeln und Notwendigkeit hinterfragen, interessant und unterhaltsam sind diese Abschnitte bei der Lektüre allemal. Zum schnelleren Auffinden beim selektiven Lesen müsste das Register (425-228) ausführlicher sein. Arbeitsaufträge für Leser und weitere Ergänzungen sind nicht vorhanden. Die Überleitungen zwischen den Kapiteln sind positiv hervorzuheben. Eine Frage am Ende des einen Kapitels wird im Folgenden aufgegriffen und beantwortet.

Lehrer, die Butzkamms Veröffentlichungen über Jahrzehnte verfolgt haben, stellen sich auf die tiefgehende Betrachtung der Funktion der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht ein. Anderes bleibt allerdings auf der Strecke. Es wäre vermessen zu behaupten, dass an einem so erfahrenen Fachmann wie Butzkamm bestimmte fachdidaktische Bereiche vorbeigezogen wären. Offensichtlich konzentriert er sich auf sein Hauptanliegen. So fehlen Ausführungen über kompetenzorientierten Unterricht, zu Bildungsstandards und zu interkulturellem Lernen, obwohl hier einiges an Potenzial läge. Begriffe wie strukturierendes, kursorisches oder statarisches Lesen bleiben unerwähnt. Nicht im Register aufgeführt werden: Konstruktivismus, Lernerautonomie, Lernstrategien und Evaluation. Theorie und Praxis fließen bei Butzkamm zusammen in die schon mehrfach erwähnte Richtung seines Zentralanliegens. Schon zu Beginn des ersten Kapitels erhält der Leser den Eindruck, dass der Autor außerordentlich weit ausholt, um seinen Gedanken Ausdruck zu verleihen. Aus unterrichtspraktischer Sicht positiv zu bewerten ist die Hervorhebung der Wichtigkeit der Kommunikation und der Folge daraus, dass Lehrer und Schüler sich näherkommen müssen. So wird dann auch die Sprachkompetenz des Lehrers vor der Methodenkompetenz angesiedelt. Butzkamm schränkt selbst ein, dass ein positives Sozialklima allein noch nicht leistungsfördernd ist und skizziert anschließend Merkmale guten Unterrichts, die jedoch losgelöst von der Kernthese erscheinen (vgl. 5). Anschaulich und sicher nützlich sind die – allerdings sehr zahlreichen – Sinnsprüche Butzkamms wie „Nichtkönnen schlägt leicht in widerspenstiges Nichtwollen um“ (9). Hilfreich ist auch die Darstellung, dass Leerlauf und Langeweile im Unterricht Schüler erst aufmüpfig werden lassen, während Könnenserlebnisse zum Weitermachen motivieren. Das von ihm ausführlich behandelte Thema „Angst“ ist vor allem im schulpsychologischen Kontext von großer Bedeutung,

Darstellendes Spiel findet seine besondere Aufmerksamkeit: Viele praktische Hinweise zur Durchführung werden bei Berufseinsteigern sicherlich auf großes Interesse stoßen. Hohen Anregungswert haben seine Ausführungen zu Alltagsthemen wie: Gestaltung der schulischen Räumlichkeiten, Kopfnoten oder Vokabellernen in der Oberstufe. Im zweiten Kapitel steht im Zentrum: die Schaffung eines Gemeinschaftsgefühls in der Klasse mit sehr hilfreichen Vorschlägen (vgl. „vorzeigbares Gemeinschaftswerk“, 30). Erwähnenswert sind die Betrachtungen zum Verhältnis Lehrer-Schüler im Allgemeinen und dem Lot zwischen Nähe und Distanz im Besonderen. Sie betreffen vor allem junge Berufsanfänger, die in höheren Klassen oder an Berufsschulen tätig sind oder Probleme mit dem Perspektivenwechsel Schüler/Lehrer haben. Bemerkenswert ist Butzkamms Erkenntnis, dass der größte Einfluss auf Schüler von Gleichaltrigen ausgeht.

Um die Schüler zu „Verbündeten des Lernens“ (40) zu machen, liefert Butzkamm am Ende des zweiten Kapitels eine Reihe von praxisorientierten Ratschlägen: Diese beinhalten auch kopierfähige Fragebögen für die Schüler zur Evaluation von Unterricht in Unter- und Oberstufe.

Mit dem dritten Kapitel beginnt der Hauptteil mit zwei wichtigen Vorbemerkungen: Von herausragender Bedeutung ist die Sprachkompetenz des Lehrers, und Sprachen lernt man natürlich am besten im Ausland. Die altbekannte Praxis der Brieffreundschaft wird angesprochen, erweitert auf die aktualisierte Form von E-Mail-Kontakten, denn „jede Kontaktaufnahme mit Menschen anderer Muttersprachen macht fremdsprachige Kommunikation real und sinnvoll“ (52). Realistisch und zielführend erscheinen die vielen Vorschläge, die „Schule als Lebensraum zu nutzen“ (ibid.). Sie beschränken sich nicht auf das Klassenzimmer. Anschließend wird die „funktionale Fremdsprachigkeit“ angesprochen. Als Beispiel werden *Classroom Phrases* genannt (vgl. 55f.). Der Praktiker weiß: Sie sollten so früh wie möglich eingeführt werden, damit alltägliche Situationen des Unterrichts automatisch in der Fremdsprache ablaufen. Im Folgenden nimmt Butzkamm eine Trennung zwischen funktionaler Fremdsprachigkeit und Einsprachigkeit vor. Einsprachigkeit wird klar als „muttersprachenfrei“ (56) definiert. Bei der funktionalen Fremdsprachigkeit hilft die Muttersprache eben dann, wenn es nötig ist. Butzkamm führt seine Kernmethode ein: die Sandwichtechnik (vgl. 56). Hier wird einfach zwischen fremdsprachlichen Äußerungen das muttersprachliche Äquivalent eingeschoben. Lehrer: *You've skipped a line*. Du hast eine Zeile übersprungen. *You've skipped a line* (ibid.). Diese neuen Ausdrücke müssen freilich festgehalten und von den Schülern gelernt werden. Sagt ein Schüler etwas in der Muttersprache oder erfragt einen Begriff, eine Äußerung, soll

der Lehrer diesen in der Fremdsprache zur Verfügung stellen. Dieses wird „Doppelpass“ genannt. Nüchtern betrachtet ist das wohl eine Selbstverständlichkeit im Unterrichtsalltag. Das Kind braucht eben einen Namen.

Natürlich hat Butzkamm recht, wenn er sagt, dass sich die Muttersprache nicht gänzlich verbieten lasse. Sie wird aber bei ihm als Lösung und nicht als Problem betrachtet (vgl. 25). Der dienst erfahrene Kollege weiß, dass es die absolute Einsprachigkeit in der Praxis nicht gegeben hat und nicht gibt. Natürlich entstehen auch Situationen, in denen Zweisprachigkeit sinnvoll ist. Hier sei zuerst der bilinguale Sachfachunterricht genannt, in dem Fachbegriffe gelernt werden müssen. Wenn andere Fächer auf Englisch unterrichtet werden, wird Sprache in den Rang „einer elementarer Kulturtechnik neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen“ (63) erhoben. Allgemein soll nach Butzkamm eine Entwicklung von sprach- zu sachbestimmter Kommunikation stattfinden. Außerdem sind seine Ausführungen zu authentischen Texten und Lehrwerken hervorzuheben, wonach erstere immer vorzuziehen seien. Der Literaturunterricht – so Butzkamm – leide unter dem „Diktat der Ökonomie“ (ibid.). Erfreulich ist das Plädoyer für die Fortführung des Literaturunterrichts, der früh beginnen sollte. Im Detail und exemplarisch an einem markanten Beispiel wird er allerdings nicht behandelt. In der Mittelstufe – so Butzkamm – lassen sich ungekürzte englische Romane lesen. Seine Aufforderung steht, den Fremdsprachenunterricht nicht nur auf die „unmittelbare Verwendbarkeit“ (ibid.) auszurichten. Er hält fest, dass guter Fremdsprachenunterricht vom geschickten Wechsel zwischen Mitteilungs- und Sprachbezogenheit gekennzeichnet sei, also zwischen Kommunikation und Üben. Die hilfreichen Ausführungen zur Fehlerkorrektur sind durchsetzt mit sehr vielen und sehr langen Zitaten. Überzeugend sind die Aufforderung, jede Chance zu echter Kommunikation zu ergreifen und die Aufforderung, „Klassengeschäfte und Organisatorisches“ (71) natürlich in der Fremdsprache zu behandeln.

Anschließend hält Butzkamm eine sehr lange „Prüfliste: Wie kommunikativ ist mein Unterricht?“ (S. 73) für Unterrichtende bereit. Über Art und Zeitpunkt der Verwendung muss der Leser entscheiden. Das Kapitel schließt mit guten Praxisvorschlägen wie Reden im Gehen, Reden im Stehen (vgl. 75), Gespräche leiten⁴⁰, Lernen durch Lehren (vgl. 77), Vortragen: Unterricht als Redewerkstatt (aufgeteilt in verschiedene Lernniveaus (vgl. 78), Jugend debattiert (vgl. 80), Spontanreaktion und der fruchtbare Moment (vgl. 82). Dem vierten Kapitel liegt folgende Annahme zugrunde: „Wer nichts von dem versteht, was er hört, lernt auch nicht“ (87). Das im Titel erwähnte zweifache Verstehen bezieht sich auf funktionales und

⁴⁰ Die für Oberstufenlehrer außerordentlich wichtige Anleitung zur Gesprächsführung fehlt.

formales Verstehen. Hier steht am Anfang das Verstehen des Kontextes, des Sinns einer Aussage. Darauf erfolgt das Heraushören des Systemhaften⁴¹. Sowohl Sinn als auch Form müssen erfasst werden, „um den Code zu knacken“ – erst so wird aus *Input Intake*, und der „Satzgenerator“ (88) kann angekurbelt werden. Der Code wird in einem Dreischritt geknackt: Zunächst der Mutterspracherwerb. Dies wird verständlich erklärt und mit guten Beispielen versehen. An zweiter Stelle steht der natürliche Zweitspracherwerb (z.B. bilingualer Kindergarten als Übungsfeld von natürlichem Zweitspracherwerb und Unterricht, vgl. 95). Als letztes folgt der Fremdsprachenunterricht. In diesem Kapitel befindet sich auch ein kleiner, interessanter historischer Exkurs mit einer Übersicht über das Fremdsprachenlernen seit der Antike. Abschließend findet der Leser Vorschläge aus dem Bereich der Selbstlernkurse (guter Praxisvorschlag: 104f.). Hier würden die Schüler nicht unterfordert, wie es nach Butzkamm bei Schulbuchtexten inhaltlich oft der Fall sei. In dem fünften Kapitel geht es konkret um das Anknüpfen, Verbinden und das Nutzen der Muttersprache für den Zweitspracherwerb. Wichtig ist für Butzkamm, dass Kinder viel Sprache ausgesetzt sind. Hier listet er *Handicaps* des Fremdsprachenunterrichts auf, die dem Leser den Umfang des Vorhabens vor Augen führen, einer Klasse eine fremde Sprache beizubringen. Die Natürlichkeit des Mutterspracherwerbs lässt sich nicht wieder herstellen, aber laut Butzkamm führen ausgeklügelte Arrangements zum Oxymoron „Natürliche Künstlichkeit“ (114). Seine weitere Argumentation: Die zu unterrichtende Fremdsprache baut auf der Muttersprache auf. Hier lassen sich verschiedene Bereiche nutzen. Zunächst wird das kognitive Potential genannt. Die Schüler verfügen bereits über Weltwissen und Symbolvermögen. Als nächstes das kommunikative Potential. Kinder brauchen den Austausch mit anderen Menschen. Dann das stimmliche Potential. Die Grundlage, eine Sprache zu lernen, ist bei allen Babys gleich, aber das Ohr gewöhnt sich an Laute, „Hier ist Lernen zugleich ein Verlernen“ (118). Die Schwierigkeit, aber eben auch die Chance, besteht darin, das Gehör und den Sprachapparat neu lernen zu lassen. Schließlich gibt es noch das grammatische Potenzial und die Tatsache, dass Schüler, die eine Fremdsprache lernen, in den meisten Fällen bereits lesen und schreiben können. Im Anschluss nennt Butzkamm 13 Thesen zur Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht. Wie gewohnt kommt er zu dem Schluss, dass bilinguale Arbeitsformen besser seien als monolinguale und dass einsprachige und zweisprachige Methoden miteinander verbunden werden müssten. Um alles zu untermauern, nennt er zwei Quellen, wovon eine jedoch eine eigene Publikation ist.

⁴¹ Das Systemhafte muss erkannt werden, sonst steht man vor einem „unübersteigbaren Berg des Memorierens“ (89).

Im sechsten Kapitel „Richtig anfangen: Sprache inszenieren“ (139) will Butzkamm das Scheitern des Englischunterrichtes außerhalb des Gymnasiums erklären. Hier polemisiert er und sieht wenig überraschend das Grundübel in der Einsprachigkeit. Die Ansicht wird wiederholt, dass sie schlecht für schwache und sozial behinderte Schüler sei. Anschließend werden drei methodische Fehler genannt (vgl. 144). Zwei Stunden Anfangsunterricht sind für ihn zu wenig. Er nennt das eine „bildungspolitische Dummheit“ (145) und fährt fort: „Am Anfang muss man klotzen, nicht kleckern“ (ibid.). Es schließen sich nun viele praktische Vorschläge an, wobei vor allem die zur Dialogarbeit (vgl. 148) hervorzuheben sind. Erneut wird die Sandwich-Technik erklärt. Die Methode des leisen Mitsprechens (vgl. 151) erscheint vor allem durch den Multiplikatoreffekt vielversprechend. Beim *Backward Built Up* (ibid.) wird nicht ersichtlich, warum es Schülern einfacher fallen sollte, längere Sätze oder Wörter von hinten nach vorn aufzubauen. Die Mitlesetechnik (vgl. 152) wiederum dürfte viel Anwendung finden. Butzkamms Kritik am Fehlen der Schrift beim Fremdsprachenunterricht in der Grundschule kann man gut nachvollziehen, denn Grundschüler sind bereits mit dem deutschen Schriftbild vertraut und heutzutage ebenso wie die älteren Schüler vom Englischen umgeben.

Butzkamm vernachlässigt nicht das Feld der Binnendifferenzierung und wendet diese Sozialform während der Dialogvorbereitung an. Es folgen weitere gute Vorschläge zur Dialogarbeit: Dialoge schreibend variieren, inszenieren, nachbesprechen (vgl. 162). Auch die Wegnahme-Techniken (vgl. 174) versprechen Spaß und Erfolg und regen zum Ausprobieren an.

Am Ende des Kapitels wird das Feld der Praxis wieder verlassen, und es werden allgemeine Aspekte des Übens angesprochen: Könnerschaft wird durch Üben erlangt, und Könnenserlebnisse halten die Schüler „bei der Stange“ (176). Für die Zielgruppe der Berufsanfänger ist sein Hinweis wichtig, dass Üben in Etappen vonstatten zu gehen und zum Ziel hat, Können und Interesse miteinander zu verbinden.

Einleitend verweist Butzkamm im 7. Kapitel „Richtig anfangen: singen, spielen, sich bewegen“ (185) auf die neurologische Erkenntnis, dass sich Musik und Sprache ähneln. Seine Argumentation: Liedern kommt als Kulturerbe eine große Bedeutung zu, der man gerade als Fremdsprachenlehrer gerecht werden kann. Allerdings sollte man erst zum tatsächlichen Singen übergehen, wenn die Schüler den Text kennen und wissen, was sie singend von sich geben. In diesem Zusammenhang finden sich wieder gute praktische Vorschläge, wie zum Beispiel das Verfassen eigener Texte zu einer Melodie. Musik im Fremdsprachenunterricht lässt sich nach Butzkamm freilich nicht gut angehen, ohne vorher themenspezifische *Classroom Phrases* (vgl. 192) eingeführt zu haben.

Die geforderte altersgemäße Auswahl der Lieder – eine ganze Reihe wird mit Text und Noten vorgelegt (vgl. 187ff.) – ist Praktikern vertraut. Hieraus ergibt sich die große Aufgabe für den Lehrer, zu sichten und auszuwählen. Butzkamm schlägt zudem vor, von musikalisch zu anspruchsvollen Liedern nur den Text als Diskussionsgrundlage herzunehmen. Lieder und Musik lassen sich zudem so gut wie immer mit Bewegung verbinden, was vor allem bei jüngeren Schülern die Konzentration fördert und Körper und Geist auf Trab bringt. Auch dieser Vorschlag Butzkamms dürfte sich für Berufsanfänger als hilfreich erweisen, die möglicherweise von der Lebhaftigkeit und dem Bewegungsdrang einer 5. Klasse überrascht sind. Von den vielen praktischen Vorschlägen sollen hier die Wegbeschreibungen (vgl. 204), Texte darstellen (vgl. 209) und das wohl bekannte Laufdiktat (vgl. 211) und seine Varianten als besonders wertvoll hervorgehoben werden. Auch die verschiedenen Abwandlungen bekannter Gesellschaftsspiele für den Unterricht sind vielversprechend und sowohl bei jüngeren als auch älteren Schülern anwendbar. Hierbei sollte man immer bedenken, dass Spiele von Schülern im Sinne des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts auch immer selbst hergestellt werden können. Die Vorschläge eignen sich auch für die Schüler selbst als Anreiz für eine sinnvolle(re) Freizeitbeschäftigung. Als Hauptproblem des 8. Kapitels „Richtig anfangen: Input maximieren“ (221) hat Butzkamm die Tatsache ausgemacht, dass Schüler den meisten Input an Fremdsprache von anderen Schülern erhalten. Es folgen viele Beispiele „für eine reiche und gehaltvolle Sprachrezeption, vom Lehrer ausgehend“ (221), in denen sich „der Lehrer als Sprachvorbild gleichsam vervielfältigen“ (ibid.) kann. Hier schließen sich wieder viele, gute praktische Vorschläge an. Hervorgehoben werden sollen hier die Sandwich-Stories (223), Geschichten mit eingestreuten Wörtern in der Zielsprache. Der Anteil an Fremdsprache lässt sich beliebig steigern. Allgemein finden sich viele Ideen, die Geschichten involvieren. Geschichten sind für ihn besonders wertvoll für Schüler bis in höhere Klassen. Diese lassen sich dann wiederum auch für den Unterricht entsprechend manipulieren, was im Vorschlag Nummer 5 Ausdruck findet: Geschichten erzählen und fälschen (vgl. 229). Inspirierend ist das Installieren von Lese- und Hörecken (vgl. 232). All die vorigen Methoden haben das ehrenwerte Ziel, Schüler zu Lesern zu machen, und das in der Fremdsprache. Bei allen wird dies sicher nicht gelingen, aber jeder Schüler, der freiwillig ein fremdsprachliches Buch liest, ist ein Erfolg. Dies lässt sich dann wiederum im Unterricht mit freiwilligen Lektüreberichten verbinden, was für andere Schüler motivierend wirken kann. Spätestens hier müsse dann auch trainiert werden, das zweisprachige Wörterbuch richtig einzusetzen.

Das neunte Kapitel „Richtig üben: das generative Prinzip“ (237) eröffnet Butzkamm mit der Einsicht, dass Ausnahmen der Grammatik einfach gelernt werden müssten. Allerdings wird

auch eingeräumt, dass Grammatik regelmäßig ist und eben diese Regelmäßigkeiten es uns als Lernern leicht machen, denn wo es „Strukturierungen gibt, brauchen wir nicht endlos viele Sprachstücke lernen, sondern Bildungsprinzipien“ (238). Er führt aus:

Im natürlichen Spracherwerb experimentiert das Kind, es spielt Satzmuster durch. Ein Prinzip wird erkannt, es wird ausprobiert (im Übermaß) und schließlich werden falsche Übergeneralisierungen wieder weggenommen: „Das Kind schafft sich Sprache“ (240). Als Einschub gewissermaßen stellt Butzkamm wieder einen geschichtlichen Überblick über generative Übungen in der Vergangenheit vor. Zurück in der Gegenwart verspricht er nun durch Analogiebildung einen Multiplikationseffekt durch das Anwenden einer Struktur auf neue Sätze. Ein Satz dient also als Modell für viele weitere. Hier kommt nun sein Leitsatz „Sprachen lernt man, in dem von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch macht“ (400) zum Tragen. Kernstück seines Anliegens sind hier die „bilingualen halbkommunikativen Strukturübungen“ (249), deren Ziel sein muss, folgende Frage zu beantworten: Was kann ich Neues in der Fremdsprache sagen? Satzvariationen verstehen sich hier als Sinnvariationen. Der Lehrer gibt eine Struktur vor, die Schüler müssen selbst ein Wort durch ein anderes ersetzen. Spontane Reaktionen aus dem Plenum werden aufgenommen. Hierbei erscheint die Bezeichnung „halbkommunikativ“ etwas fragwürdig.

Es folgen viele praktische Vorschläge zur Umsetzung der *Pattern Drills*. So knüpfen die Beispiele für die Grundschule (vgl. 252) an die bereits vorgestellte Dialogarbeit an. Ähnlich wie im Zusammenhang der Lieder muss der Lehrer auch hier nach „übenswerten produktiven Patterns“ (255) fahnden. Freilich ließe sich die Arbeitsform der *Pattern Drills* auch in Partnerarbeit durchführen. Butzkamm hält ebenso Varianten für lernschwache Klassen (vgl. 263) parat. Er hebt hervor, dass die Lehrersätze nur Prolog zur schülereigenen Produktivität sein sollen. Zudem müssten Schüler immer verstehen, was sie einüben. In dem „Exkurs: Grammatik knapp und verständlich erklärt“ (277) macht Butzkamm den Unterschied deutlich zwischen Wissen und Können und kritisiert den falsch verstandenen kommunikativen Ansatz, der zu einer Vernachlässigung der Grammatikarbeit im Unterricht geführt habe. Butzkamm vertritt die Auffassung, dass es besser sei, gewisse Konstruktionen mündlich einzuüben, anstatt lange Regeln aufzuschreiben. Er führt Listen für und wider grammatische Regeln auf, die für den Berufsanfänger sicher interessant sind. Dieser Exkurs stellt keine Ausnahme dar, was das bereits erwähnte sprachliche Pathos anbelangt. So wird von einer „Revolution im Klassenzimmer“ (288) gesprochen, wenn Argumente gegen festgelegte grammatische Progression dargelegt werden. Butzkamm fordert hier die Lockerung der Progression grammatischer Inhalte,

um vermehrt authentische Texte nutzen zu können: Texte können in der Tat allerlei Konstruktionen enthalten und werden trotzdem von den Schülern verstanden (zur Not werden bestimmte Strukturen als Lexeme eingeführt und nicht als Grammatik). Unter grammatischem Minimalismus (vgl. 289) führt Butzkamm verschiedene Regeln auf, die die Grammatik betreffen. Es soll beispielsweise bei bewusstmachenden Erklärungen Zurückhaltung geübt werden (3, 290), aber auch immer wieder bewusst „auf eine besonders klare Verwendung einer grammatischen Struktur“ (ibid.) aufmerksam gemacht werden: „Sprachaufmerksamkeit, [...] eingestreut in inhaltsbezogene Textarbeit.“ (ibid.) Dies trainiere auch die geistige Flexibilität der Schüler, da sie so auf Inhalt und Form aufmerksam gemacht würden. Das sei vor allem im Hinblick auf den Literaturunterricht eine zielführende und vielversprechende Vorbereitung. Als neunter Punkt (vgl. 291) wird vorgeschlagen, in der Oberstufe wöchentlich bestimmte grammatische Inhalte von den Schülern selbst vorstellen zu lassen. Für erfahrene Lehrer mag das eine Selbstverständlichkeit sein, Berufsanfänger finden hier jedoch eine schöne Alternative, falls sie merken, dass ihre Oberstufenschüler in gewissen Bereichen der Grammatik Nachholbedarf haben.

Grammatik soll also anhand von Beispielsätzen gelernt werden und nicht durch das Auswendiglernen von Regeln. Ein Aspekt, der für erfahrene Lehrer selbstverständlich erscheint, für Berufsanfänger aber durchaus nochmals erwähnt werden darf. Schöne Beispielsätze finden sich dann auch auf Seite 292, die in der Tat „merk-würdig“ sind und sich, wenn möglich, auf die Schüler beziehen. Am Ende kommt Butzkamm nochmals auf Texte zu sprechen. Er betont, dass die grammatische Progression kein Grund sein darf, bereinigte Texte authentischen vorzuziehen.

Das zehnte Kapitel „Bilinguale Praxis im Detail“ (295) versteht sich als Praxiskapitel, das die bereits dargestellten bilingualen Arbeitsformen erweitert. Der Übersetzung wird als komplexer Aufgabenform gehuldigt. Auch die Grammatik findet wieder Erwähnung, nämlich wenn Butzkamm von Mitteilungsäquivalenten spricht: Eine gute idiomatische Übersetzung sei besser als komplizierte Erläuterungen und mache die deutsche Erklärung der Grammatik obsolet, und zwar in den Bereichen der Syntax, der Morphologie und der Idiomatik. Mitteilungsäquivalente sind also keine Wortgleichungen, sondern eher idiomatisches Satzäquivalent. Unter diesem Aspekt kämen auch die für die deutsche Sprache so typischen Modalpartikel besser zur Geltung. Eine Wiederholung stellen die Absätze zur mehrsprachigen Vernetzung (vgl. 315) dar. Ebenso ist die Erkenntnis nicht neu, dass es effektiver ist, gebrauchsfertige Gleichungen statt isolierten Wörtern zu lernen. Die Empfehlung zur Gestaltung des Vokabelteils des Lehr-

buchs weiß wiederum zu gefallen (vgl. 323). Fraglich erscheint der Vorschlag zu Parallelübersetzungen der Lektionstexte. Dies mache es den Schülern leichter. Vielleicht sogar zu leicht? Diese Frage muss hier erlaubt sein. Im Eigenstudium sicherlich, für den Einsatz im Unterricht zeigt sich jedoch Hughes' Vorschlag als sehr interessant (vgl. 335). Sprachliche Arbeitsteilung (vgl. 336) ebenso wie Mischtexte (vgl. 338) bieten weitere attraktive Herangehensweisen für bilinguale Textausgaben. Lobenswert ist die Betonung der frühzeitigen Einführung in die Arbeit mit dem Wörterbuch, gerade in Zeiten von Smartphones und endlos erscheinenden Angeboten an Online-Wörterbüchern. Erfreulich ist die Behauptung, dass zweisprachiges Vokabellernen auch der Muttersprache dient. Die fehlende Sorgfalt bei der eigenen Sprache führt nach Butzkamm zu (zu?) vielen Anglizismen. (vgl. 177). Wie soll man Schülern idiomatisches Englisch beibringen, wenn gewisse Wendungen nicht mal in der Muttersprache präsent sind? Ist es Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, die Muttersprache der Schüler aufzupolieren? Die Methode der partiellen Rückübersetzung (vgl. 327) ist ebenso positiv hervorzuheben wie Appels Wortspuren (vgl. 330) und das Weglernen hartnäckiger Interferenzen (vgl. 333). Butzkamm hat recht, wenn er sagt, dass Schüler durch typisch englische Idioms aufs Abitur vorbereitet werden müssen. Wenn diese scheinbar unterrepräsentiert sind, kann dies jedoch schlicht am vorangegangenen Unterricht liegen. Ein weiteres Mal macht sich Butzkamm für zweisprachige Textausgaben stark. Diese scheinen aber ein schwieriges Feld zu sein, da sie immer dazu verführen können, die Fremdsprache zu vernachlässigen. Allerdings sind die Lektüretipps zu bilingualen Werken empfehlenswert. Überraschenderweise taucht der Vorschlag auf, Tandems durchzuführen. Dies dürfte an Schulen eher schwierig werden, wenn man ein gewisses Niveau erreichen möchte, vor allem vor dem Hintergrund, dass Butzkamm selbst in Kapitel 8 die Problematik des *Classroom Pidgin* benennt. Gute Vorschläge finden sich zum Übersetzen und zur Sprachmittlung, wie beispielsweise das Übersetzen bekannter Sätze oder Romananfänge und -schlüsse (vgl. 344f.), von Filmtiteln oder Zitaten (vgl. 346) und das Übersetzen von Texten, zu denen noch keine Übersetzung existiert, wie beispielsweise einige Wikipedia-Artikel (ibid.). Nicht minder interessant, dafür äußerst anspruchsvoll erscheinen folgende zwei Vorschläge: die Jagd nach Übersetzungsfehlern und der Vergleich verschiedener Übersetzungen eines Textes (ibid.). Dieser Vergleich provoziert sicherlich kommunikative Impulse. Vor allem in Großstadt-Schulen finden bestimmt auch die Vorschläge für multilinguale Klassen Anklang.

Anschaulich und verständlich – aber nicht zum ersten Mal – werden zu Beginn des 11. Kapitels die Unterschiede zwischen dem Mutterspracherwerb und den Voraussetzungen des L2-Unterrichts in der Schule dargestellt. Die Kernaussage dieses Kapitels ist die enorme Wich-

tigkeit von Sprachkontakt. So kann bei mangelndem Sprachkontakt die Sprache verkümmern, sogar bis hin zum Verlust der Muttersprache. In diesem Zusammenhang warnt Butzkamm richtigerweise vor falschen Versprechungen des Frühbeginns, auch hier sieht er die Kontaktzeit der entscheidende Faktor. Butzkamm bleibt dem bekannten Vorgehen treu und liefert am Ende des Kapitels gute Vorschläge für die Praxis: „Alle Schüler aktivierende Übungen mit hohem Sprachumsatz“ (363). Besonders empfehlenswert scheinen hier das Buzz-reading (ibid.), Lesen und Aufblicken (vgl. 364), Deklamieren (vgl. 369), Dictogloss (vgl. 371), die komplexen Variationen von Diktaten (vgl. 374) und Sätze behalten (vgl. 376).

Das letzte Kapitel widmet sich Texten. Das Lesen und Verstehen englischer Texte als Lernerfolg steht im Mittelpunkt. In diesem Zusammenhang formuliert Butzkamm harsche Kritik an Lehrwerken, die teilweise durchaus berechtigt ist. Er fordert mehr Text und weniger Trivialität. Man darf aber nicht vergessen, dass auch Comics und bunte Bilder gewisse Schüler und damit Lerntypen ansprechen, denen wir auch gerecht werden müssen. Butzkamm hebt noch hervor, dass Fragen besonders bei Textarbeit wichtig seien, wobei man hier anfügen sollte, dass man als Lehrer die „Kunst des Fragens“ (384) nicht nur bei der Textarbeit, sondern in allen Bereichen des Unterrichts beherrschen sollte. Wie in den vorangegangenen Kapiteln folgen auch hier zahlreiche praktische Anregungen. Sowohl die Vorschläge zur Textarbeit als auch zum kreativen Schreiben sind überzeugend, vor allem Halbierte Zitate (vgl. 389), Textparaphrasen (vgl. 390), Fünfzeiler (vgl. 392), Minisagas (vgl. S393) und Zwischen Anfang und Ende (vgl. 393).

Die Wichtigkeit von Texten und Lektüre steht außer Frage. Durch Literatur und Sachtexte begegnen die Schüler dem Fremden und Unbekannten und erschließen sich somit wiederum einen neuen Blick auf sich selbst. Der Leitsatz für dieses Kapitel enthält folgende Aussage: „*Mit guten Texten entwickeln wir den Sinn für das Gute, Wahre und Schöne, das die fremde Kultur bereithält*“ (378). Als Philologe erkennt man hier das griechische Ideal der Kalokagathie. Dass unsere Schüler durch den Literaturunterricht ebenfalls zu ganzheitlicher Vortrefflichkeit streben, wäre wohl etwas zu viel des „Guten“, aber die vorgegebene Tendenz allein ist schon löblich, und die Erweiterung und Erneuerung der Selbsterkenntnis durch den Blick auf das Fremde vermag die Beschäftigung mit Literatur dann doch leisten. Abschließend sei Folgendes zum Verhältnis von Theorie und Praxis angemerkt: Der Bezug von Tradition und Innovation findet bei Butzkamm immer wieder Erwähnung. Ein besonderes Kapitel über die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts gibt es nicht. Seine Kritik an Lehrwerken bezieht sich besonders auf Gestaltung („Statt guter Texte liefern manche Lehrwerke einen bunten Ma-

terialschwindel“ (382) und zu strenge Progression (vgl. 288). Seine unterrichtspraktischen Tipps fordern viel Freiraum neben dem Lehrwerk. Butzkamm macht sich stark für die Wiedereinführung von Arbeitsformen wie Diktat (vgl. 374ff.) oder Übersetzung (vgl. 342ff.), dies jedoch in aktualisierter und variierte Form. Auch hier finden sich viele Praxisvorschläge. Über Vermittlung und Anwendung von Lautschrift erfährt man sehr wenig (vgl. 325). Über Forschungslücken wird informiert (vgl. 283).

Butzkamm schreibt nicht nur vom Umfang her (428 Seiten, Paperback) eine andere Didaktik, die zahlreiche Abzweigungen erfasst. Sein emotionaler und mitreißender Erzählstil kann durchaus zum Lesen von Deckel zu Deckel führen. Der Leser sollte sich auf Folgendes einstellen: Es geht nicht nur um Englisch. So werden neben Beispielen aus und Hinweisen auf viele andere Sprachen besonders reichlich französische Einlagen präsentiert. Es gibt viele Wiederholungen und Ausschweifungen. Begriffe wie absolute, fremdsprachliche und absolute Einsprachigkeit sollten klar sein. Es geht dem Autor weniger um die objektive aufbereitete Entscheidungsbasis für Lehrer. Butzkamm sagt, was aus seiner Sicht richtig und was falsch ist. Diese Antonyme ziehen sich durch das Buch. Als Wegweiser erteilt er Ratschläge. Bestimmte zentrale Punkte wie z.B. Neue Medien, Lehrwerke, Hausaufgaben werden in den Fließtext eingearbeitet. Der Autor zitiert sich sehr gerne selbst. Die praktischen Anregungen erscheinen unerschöpflich. Der Praxisbezug ist immer gegeben. Butzkamms Enthusiasmus und die Kraft seiner eigenen Überzeugung können anstecken und werden sicher einige Berufsanfänger und vielleicht auch erfahrene Kollegen dazu bringen, viele der sehr guten praktischen Vorschläge aus der Fundgrube im eigenen Unterricht auszuprobieren. Die Freude am unterrichtlichen Tun ist omnipräsent. Das Buch enthält dafür „Material in Hülle und Fülle“ (205). Seine Stellungnahmen lassen es an distinktiver Deutlichkeit nicht fehlen. Er regt an, fordert heraus, aber er revolutioniert nicht.

6.19 Thaler, Engelbert (2012): Englisch unterrichten: Grundlagen, Kompetenzen, Methoden

Der alleinige Autor Engelbert Thaler ist Ordinarius für die Didaktik des Englischen an der Universität Augsburg. Er bringt aber auch unterrichtspraktische Erfahrung als ehemaliger Gymnasiallehrer mit. Der Titel ist kurz, präzise, aber wenig auffordernd. Neugier erweckt der Text auf der Rückseite des Schutzumschlages. Schon zu Beginn des zweiseitigen Vorwortes verweist Thaler auf seinen wesentlichen Schwerpunkt hin: die Verbindung von Theorie und Praxis, von zielgerichteter Forschung und Unterrichtsalltag. Das Ziel wird weit abgesteckt: „In *Englisch unterrichten* wird all das fundiert behandelt, was zu einem guten, d.h. motivierenden und effektiven Englischunterricht gehört“ (6). Was dargeboten wird, soll von den Zielgruppen im Unterricht sofort umsetzbar sein. Als solche werden auf der Rückseite aufgezählt „Studierende, Referendare, Berufseinsteiger“. Im Vorwort nennt Thaler allerdings als Adressaten „Studierende, Referendare sowie Lehrkräfte in allen Phasen ihrer beruflichen Laufbahn“ (6) Mit einer ganzen Reihe von im Vorwort aufgelisteten Maßnahmen, über die noch zu sprechen sein wird, soll die Praxisorientierung gesichert werden. Ein besonderes Proprium des Buches wird im Vorwort genannt: Zwei DVD-ROMs sollen „authentischen, ungeschminkten Englischunterricht“ (7) präsentieren. Weitere Hinweise zielen auf die angestrebte Verständlichkeit der Sprache, die Wissenschaft und Praxis gerecht werden soll. In den deutschen Fließtext direkt nach dem deutschen Terminus oder im 12-seitigen Fachwortverzeichnis (331-342) aufgeführt sind die englischen Übersetzungen deutscher Fachbegriffe. Weiterhin enthält das Fachwortverzeichnis englische Fachtermini im Schrägdruck, die durch Synonyme, Antonyme oder im deutschen Textzusammenhang erklärt oder übersetzt werden. Angegeben wird/werden die Seite(n), auf denen der jeweilige Begriff erscheint. Aus dem Text heraus verweist ein Pfeil auf die Erwähnung im Fachwortverzeichnis. Alles dient dem schnelleren Verständnis und der Übersichtlichkeit. Auffallend allerdings ist die große Zahl (67) von Begriffen, für die es keine adäquate Übersetzung gibt. Dabei handelt es sich allerdings nicht nur um „Begriffe des deutschen Bildungssystems“, wie auf Seite 331 behauptet wird. Das 10-seitige Literaturverzeichnis (321-330) enthält 259 Literaturangaben, davon sind 69 englische Titel. Auffallend ist:

- Der Autor Thaler wird 28-mal aufgeführt (vgl. 328f.). Der Nächstfolgende in der Zahl der Nennungen ist Meyer (6-mal).
- Internetadressen werden in vergleichsweise geringer Zahl genannt (6-mal). Häufiger erscheinen sie im Fließtext.

- Die Englischdidaktik von Doff/Klippel, die Fremdsprachendidaktik von Decke-Cornill/Küster und das Handbuch Fremdsprachendidaktik von Hallet/Königs erscheinen in dem Verzeichnis.
- Am Ende der Kapitel befinden sich nur wenige Lese-Empfehlungen (vgl. 12). Offensichtlich handelt es sich hierbei um Standardwerke.

Die dreiseitige Gliederung ist klar und übersichtlich, sie enthält vier Hauptteile: „Grundlagen“ (106 Seiten), „Methoden“ (55 Seiten), „Kompetenzen“ (148 Seiten) und „Leistungsbeurteilung“ (25 Seiten). Diese Hauptteile haben 6 („Leistungsbeurteilung“) bis 15 („Kompetenzen“) Untergliederungen. Das Buch unterscheidet sich durch die Stabilität der Hardcover-Bindung wesentlich von vergleichbaren Übungsaufgaben (vgl. z.B. 7) an den Leser am Ende jedes Kapitels zielen auf Prüfungsvorbereitung, Wiederholung, Reflexion, Stellungnahme und Anregung von Gedankenaustausch. Geschlossene und offene Fragen stehen untereinander. Allerdings fehlt die Möglichkeit des Vergleichs mit Lösungsangaben. Die Hauptkapitel werden voneinander durch Leerseiten getrennt. Die Seiten sind generell nicht überladen, es bleibt immer Raum für Anmerkungen. Den Leser motivieren visuelle Pausen und die Präsentation nach dem Prinzip: *A change is as good as a rest*.

Besondere Symbole weisen auf die genannten Aufgaben und Leseempfehlungen hin. Die farbliche Hervorhebung der Beispiele ist ansprechend und sehr abwechslungsreich. In blauen Kästen steht etwas Besonderes: Definitionen, Hervorhebungen, tabellarische Zusammenfassungen meist in englischer Sprache, sehr übersichtliche Aufzählungen und Abbildungen (insgesamt 107). Witze und Cartoons lockern den Fließtext auf. Der Begriff „Humor“ erscheint im Fachwortverzeichnis. Humorvolle Einschübe bereichern die Didaktik an zahlreichen Stellen. Humorvolle Unterrichtsgestaltung wird wiederholt thematisiert. 30 Kapitel werden durch amüsante, unerwartete Aphorismen, umgedrehte Sprichwörter oder unerwartete Feststellungen eingeleitet, deren Urheber bei weitem nicht nur mit Fachdidaktik zu tun haben. Diese Besonderheit ermöglicht Einstimmung, Rückbezug oder Auseinandersetzung. Grafiken erleichtern das Verständnis, sorgen dafür, dass man sich den Inhalt besser merken kann (vgl. z.B. 35). Erfreulich ist, dass das Werk nicht damit überladen ist (wie z.B. bei Hilbert Meyer). Das kurze Abkürzungsverzeichnis und der Überblick über die Verwendung von Symbolen (vgl. 2) sollten nicht übersehen werden. Hinweise am Textrand ermöglichen ein schnelles Nachschlagen und geben einen Überblick über das, was den Leser erwartet. Die Sprache ist verständlich und gut lesbar. Fachtermini werden verständlich erläutert bzw. mit Beispielen belegt. Sehr hilfreich sind die präzisen Querverweise. Verschiedene Formen der Informationsentnahme

sind möglich und sogar empfehlenswert. Bei der gebotenen Informationsdichte kann das Lesen von Deckel zu Deckel nur Kenntnis nehmend und vorbereitend sein. Das gilt besonders für Teil C. Die Verweise auf die DVD (z.B. Kapitel 5A) sind Ergebnis fleißigen Bemühens, das neue Möglichkeiten eröffnet. Der Abschnitt A über Grundlagen wird seinem Titel gerecht. Es überzeugt durch seine realitätsnahe Themenvielfalt. Neun Punkte werden unter Bezugnahme auf das Dauerthema Ausbildung oder Bildung behandelt: „Geschichte des Englischunterrichts“ – in der Form einer tabellarischen Übersicht –, „Sprachpolitik“, „Ziele“, „Bezugswissenschaften der Englischdidaktik“, „Lehrende“, „Lernende“, „Medien“, „Lehrwerk“, „Unterrichtsplanung“. Sie liefern die theoretischen Grundlagen zum Verständnis des Folgenden. Daher soll ein kurzer Überblick vorweggenommen werden. In diesem Teil A kann Wissen aufgebaut und aktualisiert werden. Wichtig zum Verständnis ist, dass Thaler durchgehend den Begriff „Lehrplan“ für staatliche Rahmgebung verwendet, obwohl in den einzelnen Bundesländern andere Bezeichnungen verwendet werden. Thaler begründet die Entscheidung mit einer besseren Lesbarkeit (vgl. 7). Der Vielfalt der bildungspolitischen Voraussetzungen in der Bundesrepublik wird Rechnung getragen. Den Bezugswissenschaften widmet der Autor ein Unterkapitel (27-34). Richtungsweisend und anregend stellt er in knapper Form Wesentliches dar. Zuweilen vermisst der Praktiker den direkten Bezug zum englischen Alltagsunterricht (vgl. z.B. 29, „Korpuslinguistik“). Im Bereich der Erziehungswissenschaften werden die 10 Merkmale guten Unterrichts von Meyer (2004) wörtlich übernommen. Merkmale eines guten Lehrers werden aus der Sicht von Moskowitz (1976), Rogers (1984), Helmke (2005) Hallet (2006) und Kelly et al. (2004) aufgelistet. *Conditio sine qua non* bleibt wie bei Doff/Klippel eine hohe fremdsprachliche Kompetenz, die Thaler als „nativnahes Sprachkönnen“ (36) bezeichnet. Als besonders wichtig für Fremdsprachenlehrer nennt er mit Blick auf die Ausbildung „ausgeprägte fachdidaktische Kompetenzen“ (36). Warnungen vor Übertreibungen (vgl. 37) verdienen Beachtung. Eingestreut werden immer wieder englischsprachige Übersichten, z.B. zu *Common mistakes in classroom English* (42), *Dealing with disciplin problems* (45) oder *Ten golden rules for a stay abroad* (47). Mit Bezug auf die Sprache der Lernenden erörtert Thaler kritisch abwägend fünf Erwerbstheorien (49f.): Behaviorismus, Nativismus, Kognitivismus, Konstruktivismus und Interaktionismus. Auffallend sind, dass zum Verständnis immer wieder „Fußballäquivalente“ (50) herangezogen werden. Zur Verdeutlichung des Unterschiedes zwischen Erst- und Zweitsprachenerwerb werden am Schluss dieses Kapitels Krashens und Selinkers Hypothesen auf eineinhalb Seiten vorgestellt. Bei den Lernvariablen räumt Thaler mit Klischees auf. Sie betreffen Alter; Geschlecht und Intelligenz. Der Aufzählung von Kommunikation in der Fremdsprache förderlichen Persönlichkeitsmerkmale decken

sich mit denen von Doff/Klippel und berufen sich auf dieselbe Quelle (Ellis 1994, vgl. Doff/Klippel 2007: 231f.). Wie die beiden Autorinnen listet er Typen der Motivation auf, allerdings in einem blauen Kasten in englischer Sprache. Bei Thalers 10 Geboten zum Sprachenlernen, die er von Dörnyei/Cziser (1998) übernimmt, fragt der Praktiker allerdings nach dem „Wie?“ und findet bei Doff/Klippel 2007 („Wege zur Motivation“ 234f.) mehr. Weitere Themen sind: Lerntypen und Lernstrategien. In unterrichtspraktischer Sicht erschöpfen sie sich in sehr allgemeinen Hinweisen. Die theoretischen Überlegungen zur Nutzung neuer Medien werden verständlich dargelegt. Es wäre jedoch wünschenswert gewesen, wenn man den Praxisbezug aus Kapitel C 15 im Sinne der im Vorwort genannten Verbindung von Theorie und Praxis direkt angeschlossen hätte.

Es ist für den Praktiker beruhigend, wenn er liest, dass Thaler den Unterrichtenden für das wichtigste Medium hält (vgl. 60). In der Folge wird auch im Bereich der Medien eine unverzichtbare Basisinformation geliefert. Für alle Adressaten sind die „Medien-Mottos“ (62) – Grundregeln für den Umgang mit Medien – von großem Nutzen für die Praxis. Die Spanne reicht erfreulich weit: Von der Tafel bis zum Interaktiven Whiteboard und computerbasierten Multimedia Sprachlabor (MMSL). Damit nimmt diese Didaktik eine Sonderstellung ein. Zum ersten Mal findet man in einem solchen Handbuch ein Foto eines Tafelbildes. Leider ist dieses Negativbeispiel – z.T. noch aus dem Lateinunterricht – höchstens als Abschreckung verwendbar. Ein konform mit den Prinzipien erstelltes Positivbeispiel wäre der Sache dienlicher gewesen. Insgesamt aber sollten die Ausführungen (vgl. 60-67) eine Pflichtlektüre für alle angehenden und aktuellen Praktiker sein. Besondere Beachtung verdienen wohl begründete Auswahlkriterien und Tipps zur Vermeidung von Fehlern und zur erfolgreichen Umsetzung (vgl. 67f.). Möglichkeiten und Gefahren der Internetnutzung werden auf einen neuen Stand gebracht. Probleme und Lösungsmöglichkeiten werden – wie gewohnt – in einer englischsprachigen Box übersichtlich dargestellt (vgl. 72f.). Hinsichtlich des Interaktiven Whiteboards – zusammenhängende Ausführungen dazu findet man in den anderen Didaktiken nicht – warnt Thaler vor auf dem Potential beruhender Euphorie. Praktiker mit Sprachlaborerfahrung können dem nur zustimmen. Man findet allerdings keine Bedienungsanleitung, aber begrüßenswerte unterrichtspraktische Vorschläge, die bei Thaler auf Balance, auf Ausgewogenheit zielen (vgl. 70, 75). Die besondere Bedeutung von (auch schulinternen) Fortbildungen und Kooperation der Kollegen werden deutlich hervorgehoben. Die vor allem für Unterrichtende mit hoher Berufserfahrung gewinnbringende Zusammenarbeit mit Schülern vermisst man hier. Die Verwendung von Smartphones ist sehr aktuell. Leider fehlen konkrete Anregungen zur Nutzung im Englischunterricht.

Die Auflistung (vgl. 77) ist sehr allgemein konzipiert. Neu im Rahmen der behandelten Didaktiken erscheint das Thema „Mobiles Lernen“ (vgl. 76). Lernen mithilfe neuer Medien unabhängig von einem vorgegebenen Lernort – das ist allerdings keine Neuerfindung. Eine vergleichbare Nutzung hat es schon zu Zeiten der Kassettenrekorder und der *Walkmen* gegeben. Hinsichtlich einer gewinnbringenden Nutzung zeitgemäßer Medien bleiben viele Fragen offen (vgl. 78).

Dem „Kernmedium“ (80) Lehrwerk widmet Thaler ein ganzes Kapitel. Im Gegensatz zu dem Lehrbuch früherer Zeiten ist es für den Autor durch (zu) viele Einzelteile hinsichtlich der Überschaubarkeit zu einem Problem geworden, dessen er sich annimmt. Der mögliche Weg zu einem digitalisierten Schulbuch wird aufgezeigt (vgl. 82). Entstehung, Fortschritte, Funktion als Leitmedium, Gebrauchsvarianten, Kritik, sinnvoller Umgang, Lehrwerkkompetenz als Ziel der Aus- und Fortbildung – das sind die Themen der Ausführungen, die grundsätzlicher Art und nicht auf eine bestimmtes Lehrwerk eines bestimmten Verlages bezogen sind.

Außerordentlich praxisorientiert ist die Behandlung der genauen Unterrichtsplanung, die für den Unterrichtserfolg unerlässlich ist, und die sogar Freiräume für spontanes Sprachhandeln ermöglichen kann (vgl. 88). Prinzipien werden anhand von Leitfragen in Kurzform erörtert, Planungsmodelle werden als Orientierungshilfen vorgestellt (vgl. 90-93). Besonders für Referendare geeignet sind die Ausführungen für den Stundenentwurf. Notwendiges wird begründet, Gestaltungsfreiraum ermöglicht. Erfreulich aus Praxissicht ist der gebührende Raum für Nachbetrachtung. Über Stundeneinstiege (vgl. 96ff.) hat man schon viel gelesen. Thaler schreibt über Unterrichtsausstiege, ein stiefmütterlich behandeltes Thema der Fachliteratur (vgl. 98). Leider umfassen seine Ausführungen nur 13 Zeilen. Da besteht aus Praxissicht offensichtlich ein Nachholbedarf in den FFDen.

Bei den Hausaufgaben bezieht er sich mehrfach auf die Didaktik von Heuer/Klippel aus dem Jahre 1987! Eigene, auf aktuelle Leitprinzipien ausgerichtete Vorschläge zur Hausaufgabenstellung werden hinzugefügt. Unerwartet kommt die Forderung nach Überraschungstoleranz (vgl. 101). Sie verdient Erwähnung im Zusammenhang mit den auf der DVD präsentierten Stunden.

Auch Thaler betont die Notwendigkeit des Rückblicks auf Methoden präsentiert und evaluiert sie aus aktueller kritischer Sicht. Das Fazit rückt die Lehrkraft in den Mittelpunkt, die in der *post-method-era* [*Hervorhebung im Original*] über Kompetenzen verfügen muss im Bereich der Sprache, der Sache und der Methoden (vgl. 109).

Hinsichtlich zeitgemäßer Lernarrangements wägt Thaler offenen und geschlossene Formen gegeneinander ab und kommt unter Berufung auf Hattie (2008) zu seinem Konzept des *Balanced Teaching*, bei dem jede Einzelstunde ihren spezifischen Mix erfordert. Thaler definiert zurückhaltend: „*Balanced Teaching* ist kein revolutionäres Konzept, erfordert kein methodisches Superwissen, sondern appelliert vielmehr an den gesunden Menschenverstand (114)“. Die sogenannte *post-post-method era* (115) erfordert die reflektierte Auswahl und Anwendung aus profundem methodischem Wissen. Die Forderung nach *Balanced Teaching* bezieht sich nicht nur auf die Methoden, sondern auch auf andere Bereiche des fremdsprachlichen Unterrichts, die im Einzelnen aufgelistet werden (vgl. 115f.), alles nach dem Motto *Variatio delectat*. Diese unterliegt allerdings der Begründungsverpflichtung. Ein Proprium dieser Didaktik ist auch die detaillierte Beschreibung von kooperativen Lernformen, die sich im Wesentlichen stützt auf das in den USA entwickelte *Cooperative Language learning*. Für den Praktiker besonders lesenswert ist der Abschnitt über „Gelingensfaktoren“ (121). Üben als zentraler Bestandteil des fremdsprachlichen Unterrichts erfährt bei Thaler eine Art Renaissance. Die Begriffe Übung und Wiederholung werden nicht genau voneinander getrennt, sondern als „zwei Seiten der gleichen Medaille“ (125) gesehen, die Erwerb und Festigung dienen. Die aktuell mögliche Übungsvielfalt erfordert Auflistung und Gütekriterien. Beidem wird Thaler gerecht und er liefert eine Serie zur motivierenden und effektiven Gestaltung. Hinsichtlich des Themas Differenzierung überzeugt der Autor durch einen Realismus, der aus der Praxis kommt und in praktikable Empfehlungen mündet.

Im Bereich des Spielens bietet Thaler grundsätzliche meist an Klippel (1980) orientierte Informationen über *plays* (freies Spiel) und *games* (*Spiel mit Regeln*), dazu zahlreiche Angebote mit persönlichen Ergänzungen. Lösungsmöglichkeiten bei eventuell auftretenden Problemen werden angedeutet (vgl. 139). Absolut wissenswertes Grundlagenwissen in übersichtlicher Form mit einer Auflistung der offenen Fragen wird in dem Kapitel über Bilinguales Lernen geliefert. Die Übersicht über außerschulische Lernchancen ist umfassend, anregend und ermutigend zugleich.

Die alternativen Methoden werden in dem dreigliedrigen Aufbau dargestellt, der typisch für diese Didaktik ist: Darstellung der wesentlichen Merkmale, Möglichkeiten und Schilderung der Probleme mit Lösungen bzw. Lösungsansätzen. Wichtig für alle Praktiker ist, dass wesentliche Impulse für den zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht diesen *fringe methods* (149) zu verdanken sind. Auffallend an der Didaktik ist, dass sie sich auch den Möglichkeiten und Problemen des Grundschulenglisch und der Übergänge widmet (vgl. 155ff.). Offene Fragen werden benannt und Praxistipps für die erfolgreiche Gestaltung der Brücke gegeben. Der um-

fangreichste Teil der Thalerschen Didaktik (148 Seiten) ist 15 Kompetenzen gewidmet. Der Hörverstehenskompetenz wird aktueller Forschung gemäß der erste Platz eingeräumt. Es werden leicht umsetzbare Tipps zur Erstellung von Aufgaben für das Hörverstehen gegeben (vgl. 306). Diese Ausführungen sind vor allem an angehende Unterrichtende gerichtet. Sie vermitteln angesichts der Komplexität und des Anspruchs hier und in den folgenden Abschnitten alltagstaugliches Grundlagenwissen und Problembewusstsein in logischen Schritten (Theorie, Methodik, Unterrichtsbeispiel) und in nötigem Umfang. 12 Unterrichtsbeispiele sind auf der DVD festgehalten.

In der Didaktik findet man jeweils eine Kurzeinführung in die Stunde und einen Phasenüberblick, leider nicht das spezifische Stundenthema. Besonderer Wert wird auf Medienerziehung und Auswahlkriterien gelegt. Bevorzugt wird die bekannte Vorgehensweise nach dem bekannten *pre-while-post* oder PWP-Modell (vgl. 173). Für Praktiker besonders hilfreich und bereichernd sind Aufgabenbeispiele bzw. -formen und Aktivitäten in englischer Sprache (vgl. 175, 177 und 184). Hier wird deutlich, dass im Bereich der Neuen Medien ein Spezialgebiet des Autors liegt. Thaler liefert Hinweise und zeitgemäße Informationen zur Mediennutzung, die vor allem älteren Kollegen zugutekommen. Seine Vorschläge zur Gestaltung des Unterrichts ermöglichen Varianten: Maßnahmen zum Abbau der Künstlichkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht (Sprech-Kompetenz), zur Erhöhung der Redezeit der Schüler und der Verbesserung der Sprechfähigkeit. Lehrreich sind die Warnschilder, die der Autor bei häufig gemachten Fehlern im Unterricht aufstellt (vgl. 185). An Beispielen werden auch Vorgehensweisen aufgelistet, die nicht nachzuahmen sind (*don'ts*). Es ist auch für erfahrene Lehrer interessant zu erfahren, welche entscheidende Rolle die gezielte, wohl überlegte Schulung im Bereich der Kompetenzen spielt, welche aktuelle Tendenzen (vgl. der Sprech-Schreib-Hybrid, offene Schreibaufgaben S. 199, kreatives Schreiben S. 200) es gibt. Formen des systematischen Trainings, Ideen werden außerordentlich vielfältig aufgeführt, analysiert und evaluiert. Beispielhaft wird geschildert, wie durch geringe, oft überraschende Veränderung sinnvolle Variation entstehen kann. Der Sprachmittlung wird im Fremdsprachenunterricht zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt und Bedeutung beigemessen. Thaler trägt dem Rechnung und behandelt mündliche und schriftliche Varianten mit zahlreichen Beispielen und Tipps. Positiv hervorzuheben ist, dass Aussprache(-schulung) in den Fokus gerückt und der Lehrkraft drei wichtige Gestaltungshinweise gegeben werden. Zum Umgang mit der Lautschrift wird nur ein kurzer vorsichtiger Hinweis gegeben (220). Hier scheint generell in den FFDen Unsicherheit zu bestehen. Beim Wortschatz sind nach der theoretischen Instruktion für die Unterrichtspraxis *Techniques to explain words* (227f. mit Beispielen), ihre Auswahl und

Handlungsempfehlungen *Mnemonics* von Bedeutung. Die umfassenden Auflistungen haben für erfahrene Praktiker einen hohen Erinnerungswert. Im Allgemeinen weichen die Ausführungen – abgesehen von den *don'ts für Lehrkräfte* (234) – nicht wesentlich von denen in anderen FFDen ab. Dem Plädoyer für Grammatikunterricht folgt die theoriebegleitete Beschreibung einer Unterrichtseinheit, wobei besonders Induktion und Deduktion gegeneinander abgewogen und in ihrer Kombination im *text approach* mit dem möglichen Verlauf einer solchen Stunde eingeführt werden. Neu ist die Beschreibung alternativer Wege der Grammatikvermittlung. Auch im Bereich der Textarbeit gibt es neben der bekannten Art von theoretischer Grundlegung, englischsprachigen Vorschlägen Hinweise auf neueste Entwicklungen wie den Einsatz diskontinuierlicher Texte.

Auffallend ist, dass das Kapitel über literarische Kompetenz das längste (13 Seiten) in diesem Teil der Didaktik ist. Thaler geht es vor allem um Lesemotivation, um Spaß, um die zielgerichtete und vielseitige kreative Auseinandersetzung mit Texten. In seinen englischsprachigen Ideensammlungen setzt der Autor auf leichteres Verstehen, Speichern, Wiederfinden und Umsetzen mithilfe von Übersichten (vgl. 264). Erweiterung vorhandenen Wissens erfährt der Praktiker vor allem durch Thalers Alternativvorschläge – auch zur Auswahl besonderer Materialien, die zum Verlassen ausgetretener Wege einladen. Er liest, wie ein zeitgemäßer Shakespeare-Unterricht unter Einbezug moderner Medien gestaltet werden kann. Erwähnenswert ist die Einteilung in anspruchsvolle *Literature with a capital „l“* und *Literature with a small „l“* (Witze, Songs, Sketche, Märchen, andere Kurzformen), auf deren Verwendung im Unterricht er in besonderem Maße hinweist. Analog dazu benutzt er die Begriffe *big-C-culture* („hohe“ Kultur) und *small-c-culture* (Alltagskultur) (271), auf deren unterrichtliche Bedeutung er in den Blickpunkt rückt. Auch Thaler bezieht sich bei der interkulturellen Kompetenz auf Byrams Modell (Byram 1997: 34). Beim interkulturellen Lernen benutzt er die *Bennett scale* als richtungsweisend an (Bennet 1993). In der Kritik an unpräzisen Kompetenzbeschreibungen in den Bildungsstandards ist er sich mit Decke-Cornill/ Küster (2010) einig (vgl. 275). Neueste Entwicklungen wie *global education* werden angedeutet. Auch bei diesem Thema setzt Thaler bei der Vielzahl unterrichtlicher Umsetzungsmöglichkeiten auf Eingruppierung in Übersichten als Orientierungsrahmen (vgl. 277). Im Methodik-Teil konzentriert sich der Autor nach der Klärung von Begrifflichkeiten auf Lernstrategien und Präsentationskompetenz und die Frage, welchen Beitrag die Lehrkraft zum Aufbau und Erwerb leisten kann (9 blaue Kästen). Unter aktuellen fachdidaktischen Gesichtspunkten erwähnenswert erscheinen die Anregungen zur Mediengestaltung durch Schüler (vgl. 294).

Der Teil C überzeugt durch gute Anleitungen zur Schulung der Kompetenzen. Ressentiments gegenüber der Theorie können hier abgebaut werden. Die Verweise auf die DVDs sind sehr sinnvoll. Diese stellen einen ausgezeichneten Praxisbezug her. Was allerdings auffällt, ist, dass die sehr disziplinierten Klassen wahrscheinlich alles gymnasiale sind. Ihre analysierende Betrachtung erfordert Zeitaufwand. Die einzelnen Kompetenzen werden sehr umfassend veranschaulicht. Besonders geeignet erscheinen sie für Aus-, Weiterbildung und für Besprechungen unter Kollegen. Hier ist eine konkrete Basis gegeben, auf die man sich – mit begründeter Zustimmung oder Ablehnung – mit dem Ziel der Optimierung des Unterrichts auseinandersetzen kann. Für den erfahrenen Unterrichtsbeobachter gibt es eine Vielzahl von Besprechungspunkten! Bei der Leistungsbewertung werden ausgehend vom GER die neue Evaluationskultur behandelt, die auf drei Säulen beruht: interne Beurteilung, Selbstbeurteilung und externe Evaluation. Bei seinen 10 Gütekriterien geht Thaler weit über Validität, Reliabilität und Objektivität hinaus. Hinsichtlich der Korrektur und Bewertung schriftlicher Arbeiten vermittelt er viel „Handwerkliches“ zu Fehlerzeichen, Gewichtung, das von erfahrenen Praktikern als Alltagsgeschäft betrachtet werden kann. Für diese Adressaten ist das Folgende von Bedeutung: Der Autor zeigt aus kompetenzorientierter Sicht „einen anderen pädagogisch-psychologischen Ansatz als die Orientierung am Fehler“ (310) und liefert Beispiele für ein differenziertes Vorgehen. Ein Beispiel für eine moderne, kompetenzorientierte Klassenarbeit wäre wünschenswert gewesen. Sprechprüfungen finden bei Thaler genauso Eingang wie ein englischsprachiger Evaluationsbogen für mündliche Präsentationen (vgl. 315). Die Fehlerbetrachtung ist überraschenderweise auf den letzten 3 Seiten des Buches platziert. Fehler werden generell als „*notwendiger* Bestandteil des Sprachenlernens“ (317) betrachtet; sinnvolle Reaktionsmöglichkeiten werden aufgezeigt.

Thaler meistert den angestrebten Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis, indem er ein Werk verfasst, das sowohl die Bedürfnisse von Studenten als auch von Referendaren und Lehrern – also aller erwähnten Adressaten – anspricht. Er regt zur Reflexion des eigenen Unterrichts an und liefert recht gute Orientierungsmöglichkeiten in moderner Vielfalt. In der außerordentlichen Vielzahl der Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung erinnert es an den Bestseller von Klaus Schaefer aus dem Jahre 1992: *So schaffen Sie den Englischunterricht*. Nur liefert Thaler die fachdidaktischen Begründungen und ist auf dem aktuellsten Stand.

7. Methodischer Aufbau der Befragung

Die Analyse der FFDen im letzten Kapitel hat gezeigt, dass jede FFD sich durch eigene Besonderheiten auszeichnet.

Im Sinne der Methodentriangulation stellt die Analyse der FFDen, wie in der Einleitung beschrieben, nur ein Erhebungsinstrument der vorliegenden Forschungsarbeit dar. In diesem Kapitel wird das zweite Instrument vorgestellt, nämlich die Online-Fragebogenbefragung. Es werden sowohl die Auswahl der Methode (Online-Befragung), als auch die Operationalisierung der untersuchten Konstrukte (siehe Hypothesen-Herleitung) vorgestellt. Außerdem wird der für die Untersuchung verwendete Fragebogen erläutert sowie die Stichprobe betrachtet.

7.1 Zielsetzung und Fragestellung

Die Befragung verfolgt das Ziel aufzuklären, welche Bedeutung die fremdsprachlichen FFDen für den Fremdsprachenunterricht haben. Dabei geht es unter anderem darum, folgende Fragen zu beantworten:

- Wie bekannt sind die analysierten FFDen unter den Praktikern?
- Welche Intentionen haben zum Erwerb bzw. zum Einsatz geführt?
- Welche Aspekte erscheinen den Lehrenden für ihre Unterrichtspraxis wichtig?

7.2 Auswahl der Methode

Um die Forschungsfragen und Hypothesen zu überprüfen, wurde eine Befragung mit 126 Befragten durchgeführt. Die Befragung wurde online über die Plattform SoSci Survey realisiert. SoSci Survey ist ein Softwarepaket, mit dem man Onlinefragebogen erstellen, Einladungen für Befragungen versenden und Daten in verschiedenen Formaten herunterladen kann. Die Plattform wurde speziell für wissenschaftliche Befragungen konzipiert und ist für diese auch kostenfrei (SoSci Survey GmbH, 2014). Durch die vielfältigen Programmiermöglichkeiten eignet sie sich außerdem gut für Online-Befragungen. Somit ist es den Befragten möglich, in ihrer gewohnten Umgebung (zum Beispiel zu Hause an ihrem eigenen Computer) an der Befragung teilzunehmen. Dadurch entsteht für die Probanden eine natürliche Rezeptionssituation. Auch kann der Befragte selbst wählen, wann er den Fragebogen beantworten möchte. Somit kann auch eine zwanghafte Befragungssituation vermieden werden.

Die Befragung wurde als reine Befragung durchgeführt, das bedeutet, sie wurde nicht an eine Beobachtung oder ein Experiment gekoppelt. Die Befragung wird anderen Methoden vorgezogen, da es in der Untersuchung vorrangig um die Einschätzung von Personen geht, genauer gesagt darum, wie Lehrende FFDen einschätzen und sie beurteilen. Somit kommt eine Beobachtung nicht in Frage. Außerdem würde sich ein experimentelles Studiendesign ebenfalls weniger eignen.

Die Befragung wurde online und nicht persönlich durch einen Interviewer zu Hause bei den Befragten oder an einem anderen, neutralen Ort, durchgeführt, weil eine Online-Durchführung der Befragung eine größere Personenzahl ermöglicht (vgl. Petersen 2002) und somit in kürzerer Zeit mehr Befragte erreicht werden können. Auch aus ökonomischen Gesichtspunkten ist eine Online-Befragung sinnvoll. So können potenzielle Befragte in ganz Deutschland angeworben werden und die Reichweite der Befragung ist nicht auf einen bestimmten, persönlich zu erreichenden Bereich eingengt. Weite Wege können so vermieden werden, und es kann auf eine größere Anzahl an potenziellen Befragten zurückgegriffen werden.

Der vermutlich guten externen Validität (Gültigkeit der Ergebnisse), die hauptsächlich aus der natürlichen Befragungssituation resultiert, steht jedoch eine eher geringe interne Validität gegenüber. Einige Faktoren können bei der Durchführung einer Online-Befragung nicht kontrolliert werden. Dazu gehört zum Beispiel, ob die Befragten alleine oder mit Hilfe einer anderen Person den Fragebogen beantworten, ob und warum sie den Fragebogen abbrechen, ob sie nochmal von vorne beginnen oder ob ein andere als die für die Befragung vorgesehene Person den Fragebogen beantwortet (vgl. Taddicken 2008). Auch können eventuell auftretende Fragen während der Beantwortung gar nicht oder nur sehr schlecht beantwortet werden. Dies bedeutet auch, dass zwar die Rahmenbedingungen für die Befragung gut sind und den Befragten die Situation so angenehm wie möglich gemacht wird, jedoch nicht überprüft werden kann, ob die Befragten die Fragen auch so verstanden haben, wie es der Forscher beabsichtigt hatte.

7.3 Probanden

Die 126 Befragten wurden über die Plattform SoSci Survey befragt. Die Rekrutierung der Teilnehmer fand über E-Mail und persönlichen Kontakt statt. Hierzu wurden sowohl Universitäten als auch Seminare und Bekannte sowie Kollegen gebeten, den Fragebogen auszufüllen und weiterzuleiten. Somit handelt es sich nicht um eine repräsentative Stichprobe, sondern um eine willkürliche Auswahl der Probanden einerseits seitens des Forschers, der gezielt potenzi-

elle Befragte kontaktiert hat, andererseits seitens der Probanden, die selbst entschieden, ob sie an der Befragung teilnehmen oder nicht. Dadurch kommt es eventuell zu Verzerrungen in den Ergebnissen, die bei der Interpretation beachtet werden müssen.

Auf den Fragebogen zugreifen konnten die Angeschriebenen über einen zur Verfügung gestellten Link. Da der Rücklauf insgesamt etwas schleppend verlief, wurden die Angeschriebenen mehrmals an das Ausfüllen des Fragebogens erinnert.

Der Befragung wurde in den Jahren 2015 bis 2017 durchgeführt. Die Grundgesamtheit stellen deutschsprachige Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland dar. Als Lehrer werden diejenigen Personen bezeichnet, die entweder ein Lehramtsstudium absolvieren, sich im Referendariat befinden oder bereits als Lehrer praktizieren. Befragt wurden Lehrer in allen 16 Bundesländern. Rund 17% der Befragten befinden sich noch im Studium, 14% im Referendariat, gerade in den Beruf eingestiegen sind 6% und als praktizierende Lehrer bezeichnen sich 63% der Befragten. Die Praktiker haben im Durchschnitt rund 17 Jahre Berufserfahrung. Die Mehrheit der Befragten unterrichtet am Gymnasium (74%).

Die meisten der Befragten wurden an der Philipps-Universität Marburg ausgebildet (44 Befragte). Auffallend ist außerdem, dass ca. 1/3 der Befragten (48 Befragte) ebenfalls im Ausland studiert haben. Das Studienseminar, das am häufigsten besucht wurde, befindet sich ebenfalls in Marburg.

Da es in der Befragung speziell um fremdsprachliche Fachdidaktiken geht, wurden die Sprachen, die unterrichtet werden, ebenfalls erhoben. 60% der Befragten unterrichten Englisch, gefolgt von Französisch (45%) und Spanisch (16%). Alle anderen Sprachen kommen lediglich im einstelligen Prozentbereich vor.

7.4 Hypothesen und Operationalisierung

Folgende Hypothesen werden aufgestellt und sollen mit Hilfe der Befragung konkret überprüft werden:

1. Bei Lehramtsstudenten sind die FFDen besser bekannt als bei praktizierenden Lehrern.

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurde die momentane Situation des Befragten (Student, Referendar, Praktiker, etc.) auf einem nominalen Skalenniveau erhoben. Ebenso wurde nominal erhoben, ob die Befragten FFDen nutzen (wird verwendet; nicht verwendet, aber gekauft; nicht verwendet, aber in der Vergangenheit schon einmal benutzt; noch nie verwendet).

2. Je jünger ein Lehrer, desto bekannter sind ihm FFDen.

Um diese Hypothese zu überprüfen, wurde der Status der Befragten herangezogen (nominal) und die Frage nach dem Nutzen von FFDen (ebenfalls nominal) verwendet. Bei beiden Variablen wäre allerdings auch die Annahme eines ordinalen Skalenniveaus vertretbar, da die Items der Skala in eine aufsteigende Reihenfolge gebracht werden können.

3. Die deutliche Mehrheit der Befragten wird sich positiv über den Nutzen aus unterrichtlicher Sicht äußern.

Die Einschätzung des praktischen Nutzens für die tägliche Unterrichtsarbeit wurde für die Beantwortung dieser Hypothese auf einer metrischen Skala abgefragt (Schulnoten von 1=sehr gut bis 6=ungenügend). Insgesamt wurden neun Items verwendet. Diese beschäftigen sich mit der Entwicklung von Lese-, Schreib-, und Sprechkompetenz, der Grammatikvermittlung, der Entwicklung von Hörverstehen, dem interkulturellen Lernen, dem Erwerb von Medienkompetenz sowie der Lehrwerk- und Wortschatzarbeit.

4. Die Nutzung der FFDen erhöht nach Aussagen der Probanden die Evaluations- und Umsetzungskompetenz der angehenden und aktuellen Praktiker.

Um die vierte Hypothese zu verifizieren, wird die Übertragbarkeit der Anregungen aus den FFDen analysiert (von 1=sehr gut bis 6=ungenügend; ebenfalls metrisches Skalenniveau), ebenso der praktische Nutzen für die tägliche Unterrichtsarbeit, der ebenfalls mit Schulnoten (von 1=sehr gut bis 6=ungenügend) bewertet werden konnte.

5. Die Verwendung der FFDen liefert die Grundlage für kreative und professionelle Auseinandersetzungen unter Spezialisten.

Mit Spezialisten werden allgemein „Lehrkräfte“ bezeichnet. Die Auseinandersetzung meint die Nutzung im Team. Diese wurde auf einer fünfstufigen (quasi-) metrischen Skala von 1=nie bis 5=immer abgefragt.

6. Die FFDen tragen bei den angehenden und aktuellen Praktikern zu einer positiveren Einschätzung der wissenschaftlichen Theorie bei.

Die Einschätzung der wissenschaftlichen Theorie wird auf Ordinalskala mit drei Skalenpunkten abgefragt (1=eine bessere Meinung der Theorie; 2=eine unveränderte Meinung der Theo-

rie und 3=eine schlechtere Meinung der Theorie. Angehende und aktuelle Praktiker meint Referendare und Lehrer, die ihren Beruf bereits voll ausüben.

Außerdem gilt es, mit Hilfe des Fragebogens einige grundsätzliche Fragen zu klären, um den Nutzen, die Verwendung und Beurteilung von fremdsprachlichen Fachdidaktiken besser bewerten zu können. Diese Fragen sind im Folgenden aufgelistet:

- Wie bekannt sind bei der Zielgruppe die FFDen der letzten 10 Jahre?
- Welche Intentionen haben zum Erwerb bzw. zum Einsatz geführt?
- Welche Aspekte erscheinen den Lehrenden im Nachhinein wichtig?
- Wie werden die FFDen eingesetzt?
- Wie werden sie gelesen?
- Für welche Aufgabenbereiche und für welche Jahrgangsstufen werden sie als besonders nützlich angesehen?
- Wie werden die medialen Zugaben (DVD) eingeschätzt?
- Wie werden die FFDen nach längerem Einsatz in ihrem Nutzen für die unterrichtliche Praxis eingeschätzt?
- Wie ist in diesem Zusammenhang die Stellung der Befragten zu wissenschaftlicher Theorie?
- Wie sieht die Weiterarbeit mit den FFDen aus?
- Welche Kriterien gibt es für die Weiterempfehlung von FFDen?

Hierbei geht es vor allem darum, herauszufinden, welche Aspekte den Lehrern vor und nach dem Erwerb von FFDen wichtig sind sowie darum, den Nutzen dieser Aspekte herauszuarbeiten. Aus den Antworten können unter anderem Verbesserungsmöglichkeiten abgeleitet werden. Da der Forschungsstand über FFDen bisher als eher gering einzuschätzen ist, wurden diese Gesichtspunkte als Fragen und nicht als Hypothesen formuliert.

7.5 Fragebogendesign

Der Fragebogen ist insgesamt in fünf Teile aufgeteilt. Der erste Block beschäftigt sich mit soziodemographischen Angaben des Befragten. Im zweiten Block geht es darum, welche FFDen genutzt werden, wie sie genutzt werden und wofür sie genutzt werden. Im dritten Block, der relativ kurzgehalten ist, geht es um die medialen Zugaben zu FFDen. Um die zu-

letzt erworbene FFD geht es im vierten Block. Im fünften und letzten Block sollen die Erfahrungen mit FFDen im Allgemeinen eingeschätzt werden. Im Folgenden werden die einzelnen Blöcke genauer ausgeführt.

Nach einer Begrüßung, in der dem Befragten erläutert wird, worum es in der Befragung gehen wird, werden ihm zunächst einige Fragen zu seiner Person gestellt. Diese drehen sich um den aktuellen Status (Praktiker, Referendar oder Student), um die unterrichteten Sprachen und die Schulart, an der unterrichtet wird sowie um den eigenen Studienort. Außerdem soll der Befragte angeben, welche Studienseminare er besucht hat.

Nach der Frage, ob FFDen verwendet werden, soll der Befragte darüber Auskunft geben, für welche Aufgaben er die FFDen als besonders nützlich erachtet. Des Weiteren soll herausgefunden werden, in welcher Phase der Ausbildung/des Berufs FFDen verwendet werden und welche FFDen im Speziellen benutzt werden. Hierzu kann der Befragte aus einer Liste von FFDen auswählen und gegebenenfalls noch weitere hinzufügen. Um noch etwas mehr in die Tiefe zu gehen, kann der Befragte ebenfalls angeben, welche FFD er am häufigsten benutzt und welche er zuletzt gekauft hat. Anschließend soll herausgefunden werden, was zum Kauf der (zuletzt erworbenen) FFD geführt hat und nach welchen Aspekten die Auswahl der FFD getroffen wurde.

Im darauffolgenden Block geht es konkret um die Verwendung der Fachdidaktiken. Einerseits wird abgefragt, wie FFDen verwendet werden (alleine oder im Team) und andererseits, was mit der ihrer Verwendung erreicht werden soll. Nach der Frage, in welchen Jahrgangsstufen FFDen besonders zum Einsatz kommen, wird gezielt gefragt, wie genau FFDen gelesen werden. Dabei geht es vor allem darum, ob das Werk eher als Nachschlagewerk genutzt wird oder komplett gelesen wird.

Im anschließenden Block geht es um evtl. mediale Zugaben zur FFD, wie zum Beispiel eine DVD. Nicht nur das Vorhandensein einer solchen Zugabe wird abgefragt, sondern auch ob und wie diese genutzt wird.

Als Nächstes geht es um die zuletzt erworbene FFD. Dabei wird nach der Übertragbarkeit der Anregungen auf den Unterricht gefragt und die Darstellung der Theorie im Buch bewertet. Nach der Frage, ob die Bedürfnisse eines Praktikers verstanden werden, sollen nochmals einige Aspekte der FFDen im Allgemeinen beurteilt werden. Zum Abschluss der inhaltlichen Bewertung wird nach dem Umgang mit FFDen auf die Zukunft bezogen gefragt und ebenfalls nach den wichtigsten Kaufkriterien für eine FFD. Die letzten Fragen im Fragebogen drehen sich um Feedbackmöglichkeiten an den Autor bzw. den Verlag.

8. Grundsätzliche Auswertungen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Fragebogenbefragung ausgewertet. Ebenfalls werden die 6 aufgestellten Hypothesen überprüft.

Zum genauen Verständnis der Auswertungen ist folgende Anmerkung erforderlich: Da alles ab 0,5 auf- und alles unter 0,5 abgerundet wird, kann es passieren, dass die Gesamtsumme nicht exakt 100% ergibt. Man spricht in diesem Zusammenhang von Rundungsfehlern.

Tabelle 1: Berufserfahrung der Teilnehmer

	Absolut	Prozent
Student/in	21	16,7
Referendar/in	18	14,3
Berufseinsteiger/in	7	5,6
Praktiker/in	80	63,5
Gesamtsumme	126	100,0

Im Durchschnitt haben die Praktiker 16,6 Jahre Berufserfahrung (Variiert zwischen 2 und 40 Jahren).

Tabelle 2: Schulform an der die Teilnehmer unterrichten

	Absolut	Prozent
Realschule	5	4,0
Gymnasium	93	73,8
Gesamtschule	14	11,1
Sonstiges	14	11,1
Gesamtsumme	126	100,0

Sonstige Schulformen:

Berufsschulen: (7 Nennungen)

Erwachsenenbildung (1 Nennung)

Grundschule (2 Nennungen)

Integrierte Sekundarschule (1 Nennung)

Mittelschule (1 Nennung)

Oberschule (1 Nennung)

Oberstufengymnasium (1 Nennung)

Tabelle 3a: Universitäten, an denen die Befragten ausgebildet wurden (Mehrfachnennungen möglich)

	Absolut
Universitäten im europäischen Ausland	48
Philipps-Universität Marburg	44
Justus-Liebig-Universität Gießen	14
Universität Kassel	8
Johannes-Gutenberg-Universität Mainz	6
Johann Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main	5
Georg-August-Universität Göttingen	5
Universitäten im außereuropäischen Ausland	5
Freie Universität Berlin	4
Universität Mannheim	4
Universität des Saarlandes	4
Universität Trier	4
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	3
Humboldt-Universität zu Berlin	3
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald	2
Leibniz Universität Hannover	2
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg	4
Universität Konstanz	2
Eberhard-Karls-Universität Tübingen	2
Universität Leipzig	2
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	2
Friedrich-Schiller-Universität Jena	1
Otto-Friedrich-Universität Bamberg	1
Universität Flensburg	1
Universität zu Köln	1
Kunsthochschule Kassel	1
Ludwig-Maximilians-Universität München	1
Pädagogische Hochschule Erfurt	1
Pädagogische Hochschule Leipzig	1
Ruhr-Universität Bochum	1
TU Dresden	1
Universität Hildesheim	1
Universität Hohenheim	1
Universität Erfurt	1
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	1
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	1
Universität Osnabrück	1

8. Grundsätzliche Auswertungen

Universität Potsdam	1
Universität Stuttgart	1
Julius-Maximilians-Universität Würzburg	1

Tabelle 3b: Universitäten, an denen die Befragten ausgebildet wurden (Mehrfachnennungen möglich): Geordnet nach Bundesländern

	Absolut	Prozent
Universitäten im europäischen Ausland	53	27%
Baden-Württemberg	21	11%
Bayern	3	2%
Berlin	7	4%
Brandenburg	1	1%
Hessen	72	37%
Mecklenburg-Vorpommern	3	2%
Niedersachsen	10	5%
Nordrhein-Westfalen	2	1%
Rheinland-Pfalz	6	3%
Sachsen	4	2%
Sachsen-Anhalt	2	1%
Saarland	4	2%
Schleswig-Holstein	2	1%
Thüringen	3	2%
Nennungen Gesamt	193	100%

Die deutliche Mehrheit (37%) der Befragten hat in Hessen studiert. Dies lässt sich evtl. durch höhere Bekanntheit und durch die größere Zahl der angeschriebenen Kollegen im eigenen Bundesland erklären. An zweiter Stelle folgt Baden-Württemberg mit 11%. Alle anderen Bundesländer weisen nur Nennungen im einstelligen Prozentbereich auf. Eine Ausnahme bilden die Universitäten im europäischen Ausland. Da bei dieser Frage Mehrfachnennungen erlaubt waren, kann man aus der hohen Prozentzahl (27%) schließen, dass sehr viele einen Teil ihres Studiums an einer ausländischen Universität verbracht haben.

Tabelle 4: Studienseminare, an denen die Befragten ausgebildet wurden (Mehrfachnennungen möglich; nur Orte)

	Absolut
Marburg	16
Karlsruhe	8
Gießen	6

8. Grundsätzliche Auswertungen

Kassel	5
Fulda	5
Berlin	4
Frankfurt	4
Trier	4
Hildesheim	3
Göttingen	2
Darmstadt	2
Heidelberg	2
Offenbach	2
Kaiserslautern	2
Freiburg	1
Fritzlar	1
Chemnitz	1
Bad Hersfeld	1
Altenkirchen	1
Wiesbaden	1
Hagen	1
Hannover	1
Heidelberg	1
Magdeburg	1
Heilbronn	1
Heppenheim	1
Korbach	1
Köln	1
Kreuznach	1
Neunkirchen	1
Oberursel	1
Oldenburg	1
Rostock	1
Saarbrücken	1
Saarlouis	1
Leipzig	1
Limburg	1
Vettweiss	1
Weinberg	1
Weiden	1
Wiesbaden	1

8. Grundsätzliche Auswertungen

Viele Angaben waren nicht auswertbar (Ohne Ortsangabe, „?“ , etc.). Diese Frage scheint nicht allen klar gewesen zu sein. Es wurde nicht unterschieden zwischen Studienseminaren für das Lehramt an verschiedenen Schultypen (Grund-, Haupt-, Realschulen oder Gymnasien), da es in der Arbeit nicht zum einen Wettbewerb auf diesem Gebiet, sondern um die Bedeutung von fremdsprachlichen Fachdidaktiken allgemein ging.

Tabelle 5: Sprachen, die unterrichtet werden

	Absolut	Prozent
Englisch	76	60,3
Französisch	57	45,2
Spanisch	20	15,9
Latein	3	2,4
Russisch	0	0,0
Altgriechisch	1	0,8
Deutsch als Fremdsprache	5	4,0
Italienisch	1	0,8

Tabelle 6: Möglichkeiten des Feedbacks an den Autor oder den Verlag

	Absolut	Prozent
Ich habe die Möglichkeit, gezielt Rückmeldungen und Vorschläge einzubringen.	19	15
Ich habe wenige Möglichkeiten, Rückmeldungen und Vorschläge einzubringen.	26	21
Ich habe keine Möglichkeit, Rückmeldungen und Vorschläge einzubringen.	12	10
Ich verzichte auf die Möglichkeit, Rückmeldungen einzubringen.	69	55
Gesamt	126	100

Die Mehrheit der Befragten verzichtet auf die Möglichkeit, eine Rückmeldung an den Autor, die Autoren oder den Verlag zu geben. Ansonsten wird die Möglichkeit, Feedback einzubringen auch eher als gering eingeschätzt.

Tabelle 7: Beurteilung über ein gegebenes Feedback (falls es möglich ist, eines zu geben)

	Absolut	Prozent
Ich möchte die Möglichkeiten, die die FFDen bieten, voll nutzen.	19	50
Ich möchte zunächst weitere Erfahrungen machen.	11	29
Ich bevorzuge <i>learning by doing</i> .	3	8

8. Grundsätzliche Auswertungen

Ich bevorzuge direkte Instruktion gegenüber didaktischen Überlegungen.	2	5
Ich habe keine Zeit für zusätzliche Arbeit.	3	8
Gesamt	38	100

Von den wenigen Befragten, die diese Frage beantwortet haben, gibt die Hälfte an, die Möglichkeiten voll nutzen zu wollen. Dies könnte ein Indikator dafür sein, dass die Feedback-Möglichkeiten genutzt werden, wenn solche bei den FFDen gegeben sind.

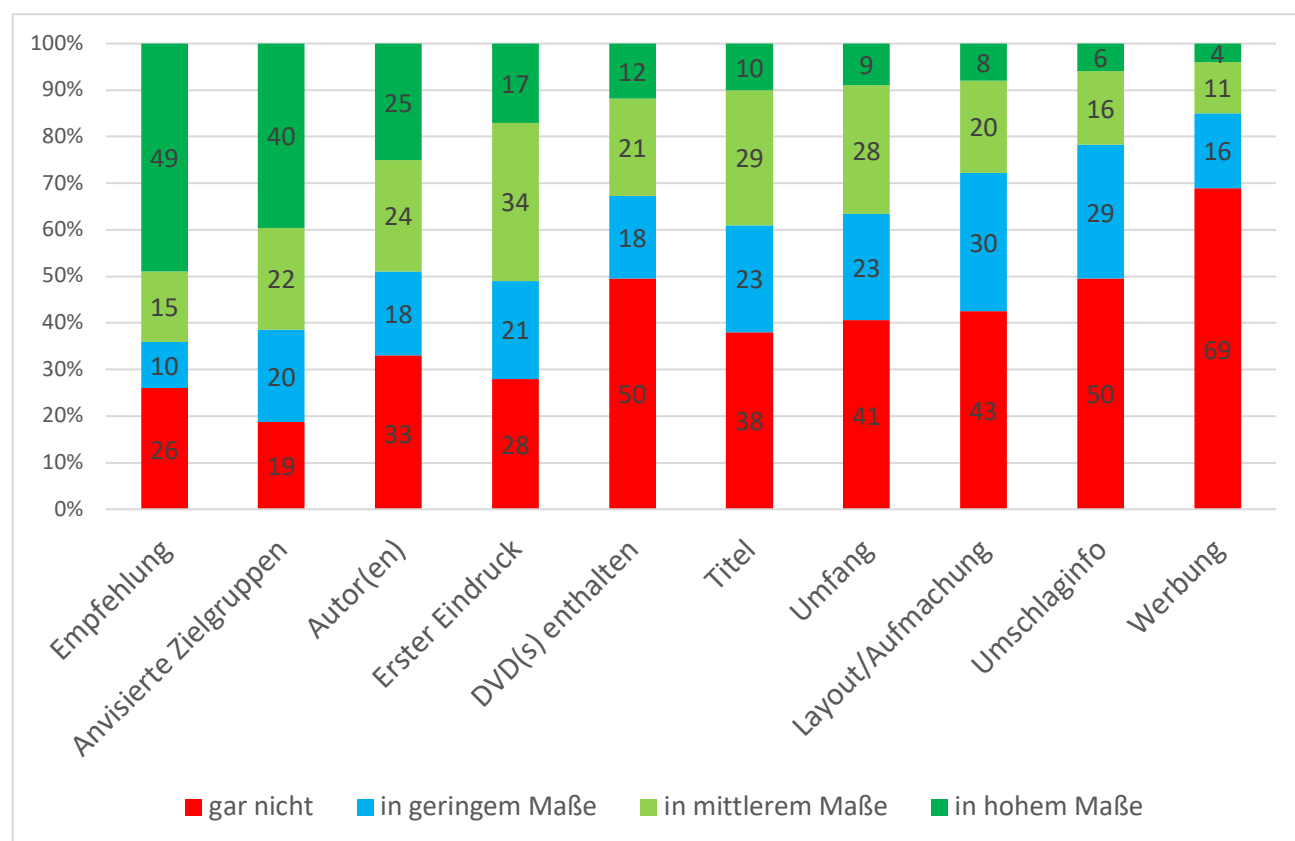


Abbildung 1: Auswahlgründe bei der zuletzt gekauften FFD

Die Empfehlung einer FFD in der Ausbildung oder durch einen Kollegen ist der wichtigste Auswahlgrund bei der zuletzt gekauften FFD. Ebenfalls sehr wichtig sind die anvisierte Zielgruppe, die Autoren und der erste Eindruck der FFD. Weniger wichtig sind Werbung, die Umschlaginformation und die Zugabe einer oder mehrerer DVDs.

8.1 Beantwortung der Fragen

1) Wie bekannt sind bei der Zielgruppe die FFDen der letzten 10 Jahre?

Tabelle 8: FFD-Nutzung Gegenwart

	Absolut	Prozent
Nein, ich habe aber in der Vergangenheit FFDen verwendet	30	23,8
Nein, aber ich habe bereits eine FFD gekauft	7	5,6
Ja, ich verwende FFDen	89	70,6
Gesamt	126	100,0

Die überwiegende Mehrheit (71%) nutzt FFDen. Daraus kann man ableiten, dass bei der überwiegenden Mehrheit die FFDen der letzten 10 Jahre auch bekannt sind.

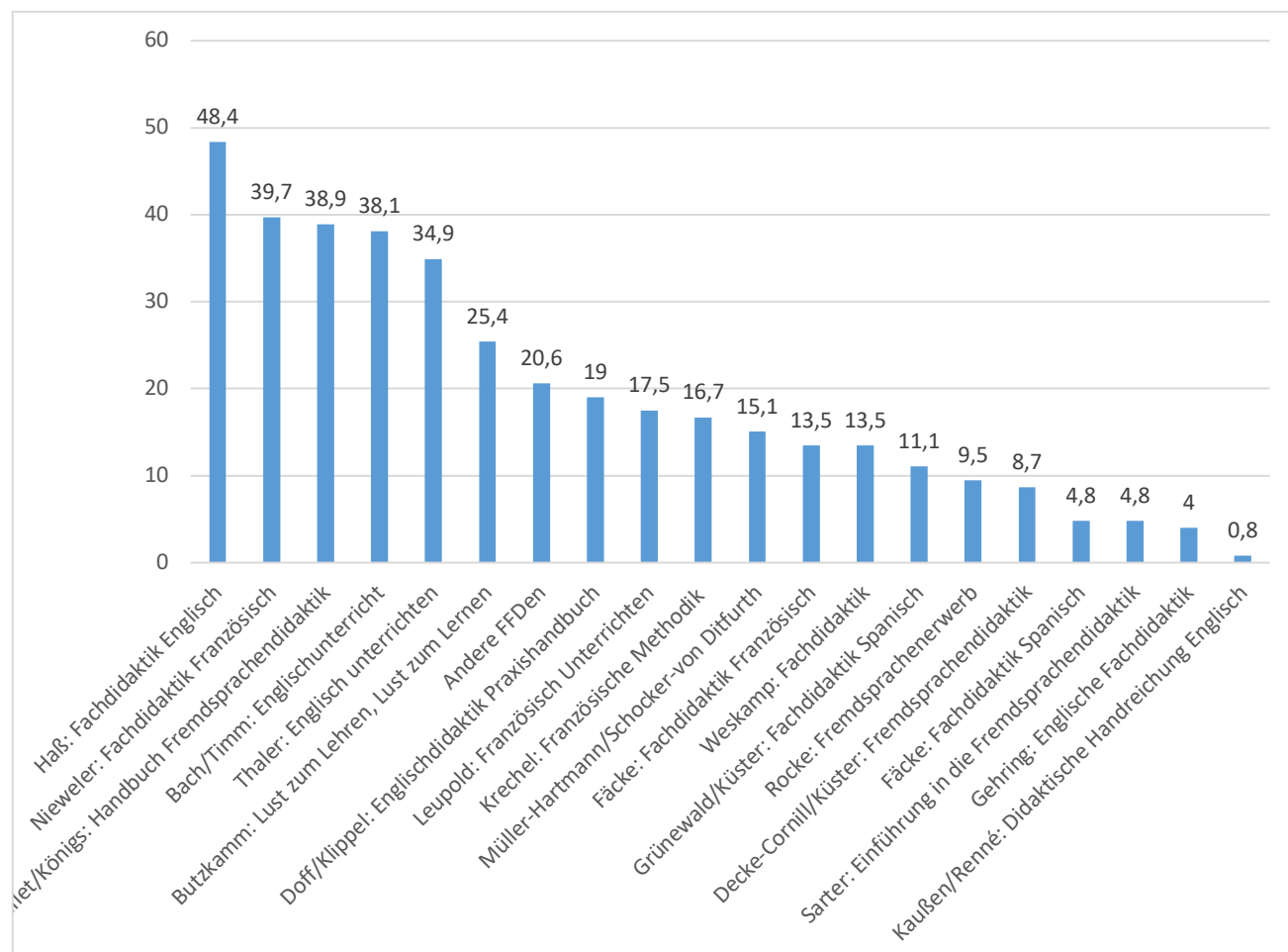


Abbildung 2: Übersicht über die verwendeten FFDen in Prozent.

Tabelle 9: Andere Didaktiken

	Absolut	Prozent
Bausch, Christ, Krumm (Hg): Handbuch Fremdsprachenunterricht	1	0,8
Bausch, Karl-Richard e.a.[Hrsg.]: Handbuch Fremdsprachenunterricht	1	0,8
Bausch/Christ/Krumm u.a. Handbuch FSU, verschiedenen Ausgaben	1	0,8
die gängigen Spanischdidaktiken seit 2010..... u.a die, bei denen Meissner, Giessen mit beteiligt ist...auch, wenn Meissner selbst zu viel redet!	1	0,8
Englisch lernen und lehren, Timm	1	0,8
Franz-Joseph Meißner/ Bernd Tesch: Spanisch kompetenzorientiert unterrichten	1	0,8
Glücklich Fachdidaktik Latein	1	0,8
Glücklich, Hans-Joachim, Lateinunterricht. Didaktik und Methodik	1	0,8
Glücklich, Hans-Joachim: Lateinunterricht, Didaktik und Methodik	1	0,8
Handbuch Bilingualer Unterricht, Hrsg. Königs und Hallet	1	0,8
Harmer Didaktiken, Hedge, Johnson, Cameron, Boettger, diverse GS Didaktiken	1	0,8
Harmer, Jeremy – How to teach English	1	0,8
Heuer, Helmut: Englisch Methodik	1	0,8
ich glaube, der Autor hieß Arnold... es war zu Beginn des Referendariates, ist also Jahrzehnte her...	1	0,8
Innovative Methoden des Lateinunterrichts	1	,8
Johannes-P. Timm: Englisch lernen und lehren	1	,8
Leisinger /Lado/ Chr. Edelhoff/ Piepho,	1	,8
Leupold, Eynar: Kompetenzentwicklung im Französischunterricht; Ders.: Spielerische Aktivitäten im Französischunterricht	1	,8
Müller-Hartmann, Schocker, Pant: Lernaufgaben Englisch aus der Praxis	1	0,8
Müller-Hartmann/Schocker-Ditfurth. Lernaufgaben in der Praxis	1	0,8
Penny Ur	2	1,6
Penny Ur; Kallmeyer	1	0,8
Scrivener, Jim: Learning Teaching	1	0,8
Sommerfeldt, Kathrin (Hrsg.): Spanisch Methodik	1	0,8
Storch, Günther: DaF. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung	1	0,8

Es handelt sich hier um Publikationen, die nicht im Fokus meiner Untersuchungen standen. Dazu gehören z.B. Fachdidaktiken für das Fach Latein, reine Ideensammlungen oder rezeptologisch angelegte Veröffentlichungen.

Tabelle 10: Am häufigsten genutzte FFD

	Häufigkeit	Prozent
Bach/Timm: Englischunterricht	12	9,5
Butzkamm: Lust zum Lehren, Lust zum Lernen	3	2,4
Fäcke: Fachdidaktik Französisch	2	1,6
Fäcke: Fachdidaktik Spanisch	1	,8
Grünewald/Küster: Fachdidaktik Spanisch: Tradition – Innovation? Praxis	5	4,0
Hallet/Königs: Handbuch Fremdsprachendidaktik	8	6,3
Haß: Fachdidaktik Englisch: Tradition – Innovation – Praxis	24	19,0
Krechel: Französische Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II	3	2,4
Leupold: Französisch unterrichten: Grundlagen– Methoden – Anregungen	9	7,1
Leupold: Französisch lehren und lernen: Das Grundlagenbuch	1	,8
Müller-Hartmann/Schocker-von Ditzfurth: Introduction to English Language Teaching	1	,8
Nieweler: Fachdidaktik Französisch: Tradition – Innovation – Praxis	25	19,8
Thaler: Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden	15	11,9
Weskamp: Fachdidaktik – Grundlagen und Konzepte Anglistik, Amerikanistik	1	,8
Sonstige	16	12,7
Gesamtsumme	126	100,0

2) Welche Intentionen haben zum Erwerb bzw. zum Einsatz geführt?

Tabelle 11: Grund für den Kauf bzw. Einsatz der FFDen

	Wissen über Didaktik auf den neusten Stand bringen	Empfehlung erhalten	Versprach effektivere kollegiale Zusammenarbeit	Suche nach Orientierung bei rasanter Neuentwicklung	Schulpolitische Vorgaben	Berufslaufbahn
Frage beantwortet	123	117	115	117	111	116
Nicht beantwortet	3	9	11	9	15	10
Mittelwert	3,5	2,7	1,6	2,6	1,6	2,8
Standardabweichung	0,8	1,2	0,8	1,1	0,8	1,2

8. Grundsätzliche Auswertungen

Der wichtigste Grund für den Einsatz bzw. den Erwerb einer FFD ist die Absicht, das Wissen über Didaktik auf den neuesten Stand zu bringen. Für 87% war dies im mittleren oder hohen Maße wichtig bei der Entscheidung, eine FFD zu kaufen. Das Versprechen einer effektiveren kollegialen Zusammenarbeit und schulpolitische Vorgaben waren für 86% bzw. 84% der Befragten gar nicht oder nur in geringem Maße ausschlaggebend für die Entscheidung, eine FFD zu erwerben. Die restlichen drei vorgegebenen Gründe waren für die Befragten eher in mittlerem Maße wichtig. „Wissen über Didaktik auf den neuesten Stand bringen“ ist der wichtigste Grund für den Kauf bzw. den Einsatz von FFDen. Hier ist der Mittelwert am größten (3,5). Danach folgen Berufslaufbahn, „Empfehlung erhalten“ und „Suche nach Orientierung bei rasanter Neuentwicklung“, allerdings mit einem Abstand von mindestens 0,7. Dies bedeutet, dass „Wissen über Didaktik auf den neuesten Stand bringen“ nicht nur der wichtigste Grund, sondern der mit Abstand am wichtigste Grund zu sein scheint. Es entsteht zudem der Eindruck, dass FFDen vor allem zum Selbststudium verwendet werden: Man möchte sein eigenes Wissen auf den neusten Stand bringen und man sucht Orientierung. Die Zusammenarbeit mit anderen Kollegen steht nicht so sehr im Vordergrund („Versprach effektivere kollegiale Zusammenarbeit“ hat einen Mittelwert von 1,6).

3) Welche Aspekte erscheinen den Lehrenden im Nachhinein wichtig?

Tabelle 12: Übersicht über die Aspekte

Frage	MW	SD	N (Fallzahl)
Wie werden Bedürfnisse als Praktiker verstanden?	2,3	0,9	103
Praktischer Nutzen für die Unterrichtsarbeit	2,8	0,9	113
Erkenntnisgewinn durch die FFDen	2,3	0,8	91

Die Bedürfnisse als Praktiker und der Erkenntnisgewinn durch die FFDen mit „gut“ bewertet (MW=jeweils 2,3). Der praktische Nutzen wird ein bisschen schlechter bewertet (MW=2,8). Diese Mittelwerte sind eher durchschnittlich bis gut. Dies bedeutet, dass die Bedürfnisse ganz gut verstanden werden, jedoch noch Verbesserungsbedarf besteht, ebenso beim Erkenntnisgewinn. Das schlechtere Abscheiden des praktischen Nutzens für die Unterrichtsarbeit (2,8) lässt darauf schließen, dass hier noch Verbesserungen vorgenommen werden könnten: Die FFDen sollten praktischer für die Unterrichtsarbeit gestaltet werden. Sie sind momentan eher Nachschlagewerk als praktische Anleitung.

Tabelle 12a: Bewertung Erkenntnisgewinn

	Absolut	Prozent
Sehr zufrieden	17	13,5
Zufrieden	72	57,1
Punktuell zufrieden	32	25,4
Wenig zufrieden	5	4,0
Gesamt	126	100,0

Tabelle 12b: Einschätzung Wissenschaft

	Absolut	Prozent
Eine bessere Meinung über die Theorie	50	40,7
Eine unveränderte Meinung über die Theorie	73	59,3
Eine schlechtere Meinung über die Theorie	0	0,0
Gesamt	126	100,0

4) Wie werden die FFDen eingesetzt? (Mehrfachankreuzung war möglich.)

Tabelle 13: Nutzungsweise der FFDen

	Zum Selbststudium	Dauerhaft im täglichen Gebrauch	Im Team
Frage beantwortet	121	117	117
Nicht beantwortet	5	9	9
Mittelwert	3,6	2,4	1,9
Standardabweichung	1,2	1,2	1,2

Die FFDen werden hauptsächlich zum Selbststudium eingesetzt. 75% der Befragten nutzen häufig, meistens oder immer die FFDen zum Selbststudium. Bei ca. einem Drittel (37%) sind die FFDen dauerhaft täglich im Gebrauch. Von 25% werden die FFDen häufig, meistens oder immer im Team verwendet. Die Mittelwerte stützten die Aussage. Die FFDen werden am häufigsten zum Selbststudium verwendet. Dieser Befund bestätigt die Erkenntnis, dass FFDen eher als Nachschlagewerk dienen und um sein Wissen zu erweitern, nicht um damit praktisch in der Klasse oder mit Kollegen zusammenzuarbeiten.

Tabelle 14: Nutzungsziel der FFDen

	Unterrichtsideen finden	Unterricht vorbereiten	Unterrichtsbesuch vorbereiten	Prüfungsvorbereitung	Unterricht abwechslungsreich gestalten	Unterricht zu reflektieren
Frage beantwortet	121	120	118	117	119	121

8. Grundsätzliche Auswertungen

antwortet						
Nicht beantwortet	5	6	8	9	7	5
Mittelwert	3,1	2,7	2,7	2,6	3,1	2,8
Standardabweichung	1,2	1,2	1,5	1,6	1,2	1,3
	Effizienz des Unterrichts steigern	Zur Fort- bildung	Zur Weiter- bildung			
Frage beantwortet	121	119	119			
Nicht beantwortet	5	7	7			
Mittelwert	3,2	3,0	2,4			
Standardabweichung	1,2	1,4	1,5			

Die Nutzungsziele, die die meisten Befragten haben, sind, die Effizienz des Unterrichts zu steigern, Unterrichtsideen zu finden, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten und sich selbst fortzubilden (die Ziele mit den höchsten Mittelwerten). Zusätzliche Information: Alle Mittelwerte sind ähnlich hoch und mit geringem Abstand (zwischen dem kleinsten und größte liegen nur 0.8 Punkte Abstand); dies könnte man so deuten, als dass die Ziele, für deren Erreichung FFDen verwendet werden, sehr vielfältig sind. Auch hier könnte man wieder herauslesen, dass die FFDen hauptsächlich dafür verwendet werden, sich Anregungen zu holen. Dafür sprechen die hohen Mittelwerte bei „Unterrichtsideen finden“ und „Unterricht abwechslungsreich gestalten“.

5) Wie werden sie gelesen?

Tabelle 15: Leseart der FFDen

	Nachschlagewerk für Fachausdrücke	Lesen von Anfang bis Ende	Gezielte Informationssuche
Frage beantwortet	112	112	126
Nicht beantwortet	14	14	0
Mittelwert	2,5	1,8	4,2
Standardabweichung	1,2	1,2	1,1

Die meisten Befragten nutzen die FFDen für die gezielte Informationssuche. 89% nutzen FFDen zur gezielten Informationssuche häufig, meistens oder immer. Von Anfang bis Ende

8. Grundsätzliche Auswertungen

lesen gaben nur sehr wenige Befragte an (11% tun das häufig, meistens oder immer). Als Nachschlagewerk für Fachausdrücke werden die FFDen gelegentlich bis häufig genutzt. Am häufigsten werden FFDen zur gezielten Informationssuche verwendet. Der Mittelwert von 4.2 ist im Gegensatz zu den anderen beiden sehr hoch. Auch dies bestätigt die These, dass FFDen hauptsächlich dafür genutzt werden, sich Anregungen zu holen bzw. sie zum Selbststudium zu nutzen.

- 6) Für welche Aufgabenbereiche und für welche Jahrgangsstufen werden sie als besonders nützlich angesehen?

Tabelle 16: Aufgabenbereiche der FFDen im Unterricht

	Entwick- lung Lese- kompetenz	Entwick- lung Schreib- kompetenz	Entwick- lung Sprech- kompetenz	Grammatik- vermittlung	Entwick- lung Hör- verstehen	Inter- kulturelles Lernen
Frage be- antwortet	126	126	126	126	126	126
Nicht be- antwortet	0	0	0	0	0	0
Mittelwert	2,9	3,0	2,9	3,0	2,9	2,8
Standard- abweichung	0,8	0,7	0,9	0,8	0,9	0,9
	Erwerb Medien- kompetenz	Lehrwerk- arbeit	Wortschatz- arbeit			
Frage be- antwortet	126	126	126			
Nicht be- antwortet	0	0	0			
Mittelwert	2,5	2,3	3,1			
Standard- abweichung	0,8	0,9	0,7			

Die FFDen werden für alle vorgegebenen Aufgabenbereiche als eher bis sehr nützlich angesehen. Besonders für die Entwicklung der Schreibkompetenz, die Grammatikvermittlung und die Wortschatzarbeit werden sie als eher bis sehr nützlich angesehen. Aber auch für die Entwicklung der Lesekompetenz, die Entwicklung der Sprechkompetenz, die Entwicklung des Hörverstehens und das Interkulturelle Lernen sind die FFDen sehr nützlich. Lediglich für den Erwerb der Medienkompetenz und für die Lehrwerkarbeit sind sie nicht ganz so nützlich, aber immer noch als „eher nützlich“ einzustufen. Es kann also davon gesprochen werden, dass die

8. Grundsätzliche Auswertungen

FFDen für vielfältige Aufgabenbereiche nützlich sind und somit alle wichtigen Didaktik-Themen abdecken. Außerdem ist hierbei positiv anzumerken, dass alle 126 Befragten diese Frage beantwortet haben.

Bei den Jahrgangsstufen sind lediglich die Fächer Englisch, Französisch und Spanisch auswertbar. Für Latein haben nur drei Personen einen Jahrgang angegeben, bei dem sie die FFDen für besonders hilfreich erachten, bei Russisch keine Person und sonstige Antworten sind 6 vorhanden; somit ist dies auch vernachlässigbar (es waren auch nur die Fächer Englisch, Französisch und Spanisch relevant).

Bei der Betrachtung der Jahrgangsstufen fällt auf, dass die Antworten über alle Jahrgänge ca. gleich verteilt sind. Lediglich die Spannweite variiert: So werden bei Englisch die FFDen in den Jahrgängen 5 bis 13 als nützlich erachtet, bei Französisch in den Jahrgängen 7 bis 12 und bei Spanisch in den Jahrgängen 9 bis 12. Dies entspricht auch den Jahrgängen, in denen diese Fächer hauptsächlich unterrichtet werden. Folgende Abbildungen dienen lediglich der Information. Lediglich die Klasse 10 bei Englisch sticht bei der Verwendung ein wenig heraus, allgemein kann man aber gut sehen, dass in allen Klassen die Verwendung nützlich erscheint.

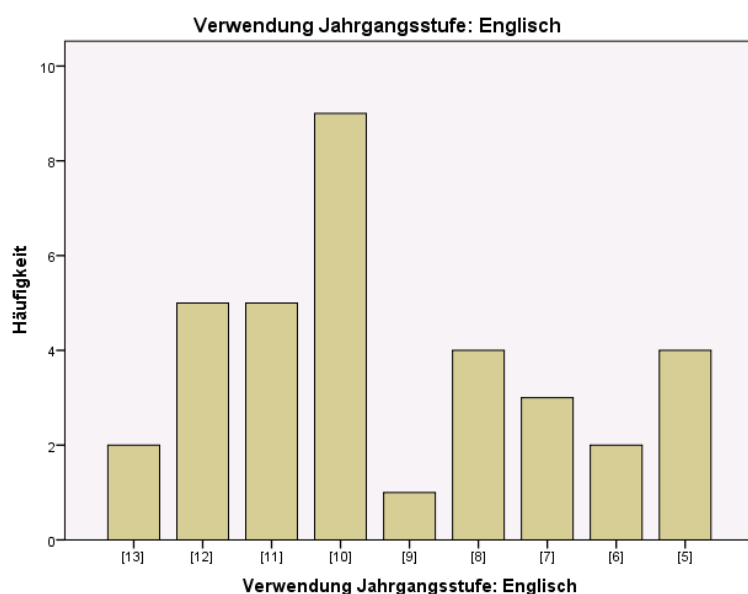


Abbildung 3a: Verwendung der fremdsprachenspezifischen FFDen pro Jahrgangsstufe (Englisch)

8. Grundsätzliche Auswertungen

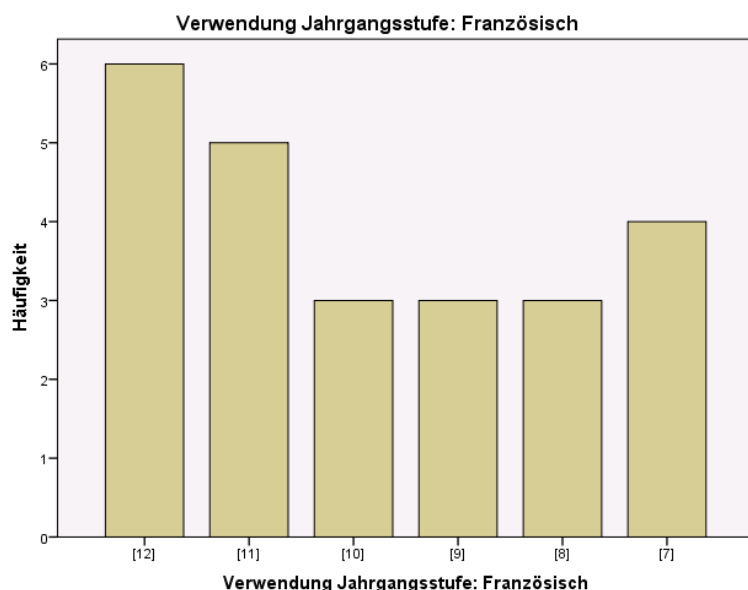


Abbildung 3b: Verwendung der fremdsprachenspezifischen FFDen pro Jahrgangsstufe (Französisch)

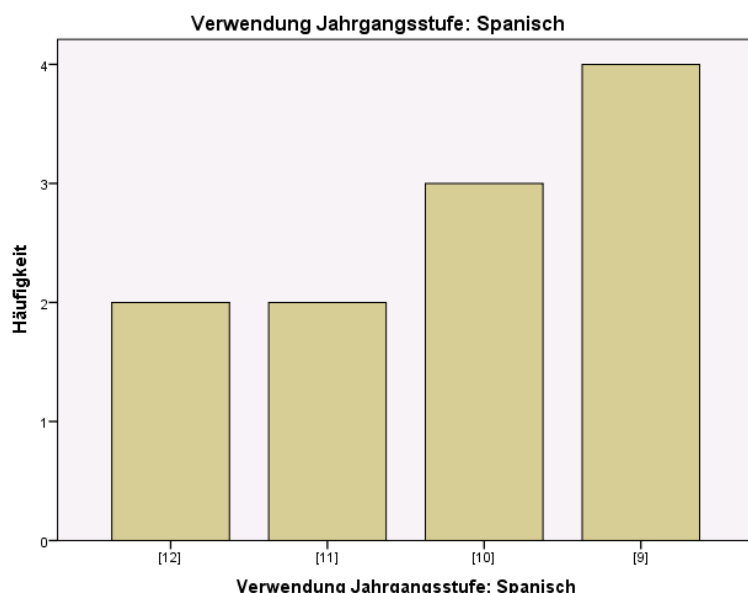


Abbildung 3c: Verwendung der fremdsprachenspezifischen FFDen pro Jahrgangsstufe (Spanisch)

7) Wie werden die medialen Zugaben (DVD) eingeschätzt?

54% der Befragten haben eine FFD mit DVD (44% haben eine FFD ohne DVD, 2% haben die Frage nicht beantwortet). 52% der Befragten nutzen die beigelegte DVD, was in etwa der Anzahl entspricht, die auch eine FFD mit beigelegter DVD nutzt. Somit kann man davon ausgehen, dass, wenn eine DVD beiliegt, diese auch genutzt wird. Es wurden 27 Antworten auf die Frage gegeben, warum man die DVD nicht nutzt. Einige, bei denen keine DVD vorhanden war, haben dies nochmal angemerkt. Ansonsten war der häufigste Grund, dass entweder keine Gelegenheit oder kein Grund für die Nutzung der DVD bestand oder die DVD als unnötig bzw. nicht nützlich angesehen wurde. Folgende Tabelle zeigt die einzelnen Antworten.

Tabelle 17: Gründe, die DVD nicht zu nutzen

Grund	Absolut	Prozent
Kein Interesse am Inhalt	2	7,4
Unnötig/nicht nützlich	5	18,5
Noch keine Gelegenheit/kein Grund	6	22,2
Schlechte Qualität des Materials	3	11,1
Technisch nicht möglich	1	3,7
Es war keine DVD vorhanden	9	33,4
DVD übersehen	1	3,7
Gesamt	27	100

Insgesamt scheint die Zugabe einer DVD kein entscheidendes Kriterium für oder gegen die Nutzung zu sein. Jedoch haben viele die DVD einfach noch nicht ausprobiert oder sahen keinen Grund dies zu tun. Außerdem ist in vielen FFDen keine DVD enthalten.

8) Wie werden die FFDen nach längerem Einsatz in ihrem Nutzen für die unterrichtliche Praxis eingeschätzt?

Insgesamt finden die Befragten, dass die FFDen ausgewogen zwischen theorielastig und praxisnah sind mit Tendenz zur Praxisnähe (Mittelwert bei 3,4). Sie finden die FFDen eher anschaulich und modern, sowie ausgewogen zwischen erwachsen und erwachsen/jugendlich. Bei der Einschätzung farblos/bunt schätzen die Befragten die FFDen irgendwo dazwischen ein: nicht wirklich farblos, aber auch nicht wirklich bunt.

- 20,3 % finden die FFDen theorielastig, 50,4% praxisnah, 29,3% ordnen die FFDen dazwischen ein.
- Unanschaulich finden nur 3,3% der Befragten die FFDen, 71,6% finden sie anschaulich, 25,3% ordnen sie dazwischen ein.
- Dass FFDen altmodisch sind, sagen 5,8%, 71,3% finden sie modern und 23,0% ordnen die FFDen zwischen modern und altmodisch ein.
- Erwachsen sagen 41,8%, 11,4% jugendlich, 46,7% unentschieden.
- 18,7% bezeichnen FFDen als farblos, 18,7% als bunt sowie 62,6% sind unentschieden zwischen bunt und farblos.

Wenn die Befragten eine Schulnote vergeben müssten, ob die Bedürfnisse als Praktiker verstanden werden, dann wäre diese Note eine 2,3, wobei 20% der Befragten angaben, dies nicht beurteilen zu können.

Tabelle 18: praktischer Nutzen der FFDs (nach Schulnoten)

	Nutzen FFD
Frage beantwortet	113
Nicht beantwortet	13
Mittelwert	2,8
Standardabweichung	0,9

Im Durchschnitt ist der Nutzen nach einer Eingewöhnungszeit erkennbar (Mittelwert 1,6).

Tabelle 19: Zufriedenheit mit dem Erkenntnisgewinn

	Erkenntnisgewinn
Frage beantwortet	120
Nicht beantwortet	6
Mittelwert	2,3
Standardabweichung	0,8

Die Befragten sind in der Regel zufrieden mit dem Erkenntnisgewinn (Mittelwert 2,2).

- 9) Wie ist in diesem Zusammenhang die Stellung der Befragten zu wissenschaftlicher Theorie?

Tabelle 20: Einschätzung der wissenschaftlichen Theorie

	Absolut	Prozent
Eine bessere Meinung über die Theorie	50	40,7
Eine unveränderte Meinung über die Theorie	73	59,3
Gesamt	123	100
Nicht beantwortet	3	-

- 10) Wie sieht die Weiterarbeit mit den FFDen aus?

Tabelle 21: Weiterarbeit mit den FFDen

	Absolut	Prozent
Ich werde neue FFDen erwerben und damit arbeiten	27	21,6
Ich werde dauerhaft und sehr intensiv mit meiner FFD/meinen FFDen arbeiten	13	10,4
Ich werde häufig auf meine FFD/ meine FFDen zurückgreifen	23	18,4

8. Grundsätzliche Auswertungen

Ich werde gelegentlich in meine FFD/FFDen sehen	50	40,0
Ich werde meine eigenen Erfahrungen der Lektüre von FFDen vorziehen	1	0,8
Ich werde mir eher Rat von erfahreneren Kolleg(inn)en holen, als FFDen zu Rate ziehen	11	8,8
Gesamt	125	100
Nicht beantwortet	1	-

11) Welche Kriterien gibt es für die Weiterempfehlung von FFDen?

Tabelle 22: Kriterien für Weiterempfehlung für Kollegen (max. 3 Auswahlmöglichkeiten pro Person)

	Absolut	Prozent
Ausrichtung auf eine Sprache	20	15,9
Anhang, Register, Glossar	3	2,4
Anregungen und Impulse	62	49,2
Behandlung aktueller Themen	30	23,8
Bekanntheitsgrad des Autors/der Autoren	5	4,0
Bezug zu seinem Lehrbuch	4	3,2
Bezug zu Ihrem Lehr- bzw. Rahmenplänen	23	18,3
Handhabbarkeit	29	23,0
Hinweise zu vertiefender Beschäftigung	6	4,8
Individuelle/Differenzierte Zugänge	22	17,5
Zusammenhängende Darstellung	10	7,9
Mischungsverhältnis aus Theorie und Praxis	45	35,7
Motivation und Aufforderungscharakter	10	7,9
Verknüpfung mit neuen Medien (z.B. Internet, DVD)	16	12,7
Preis	12	9,5

Titel	0	0
Umfang	6	4,8
Verwendbarkeit in Phasen der Ausbildung	31	24,6
Verwendbarkeit in der Fortbildung, um mit Veränderungen Schritt zu halten	11	8,7
Verwendbarkeit in der Weiterbildung, um Zusatzqualifikationen zu erwerben und beruflich voranzukommen	4	3,2
Ausrichtung auf Zielgruppen	11	8,7
Gliederung	6	4,8
Aktualisierbarkeit	4	3,2
Aktueller Stand der Fachdidaktik	1	0,8
Anschaulichkeit	1	0,8
Würde kein Buch empfehlen, dass derzeit auf dem Markt ist	1	0,8
Direkte Einsetzbarkeit der Unterrichtsideen bzw. der Methoden	1	0,8

12) Unterschied zwischen Studenten und Praktikern⁴²

Praktiker möchten mit dem Kauf von FFDen ihr Wissen zur Didaktik häufiger auf den neusten Stand bringen als Studenten. Dies bedeutet, dass Praktiker ($M=3.6$; $SD=0.8$) diesem Kaufgrund eher zugestimmt haben als Studenten ($M=3.1$; $SD=1.0$). Ebenso möchten sich Praktiker eher als Studenten bei rasanten Neuentwicklungen orientieren, d.h. sie kaufen FFDen eher, um mithalten zu können ($MW=2.8$; $SD=1.1$); Studenten tun dies nicht so häufig ($MW=2.0$; $SD=1.0$). Ebenso verwenden Praktiker FFDen häufiger zur Fortbildung ($MW=3.4$; $SD=1.4$), als Studenten dies tun (2.6 ; $SD=1.5$). Allerdings kaufen Studenten FFDen hingegen häufiger aufgrund einer Empfehlung ($MW=3.5$; $SD=0.8$), Praktiker tun dies nicht so oft ($MW=2.3$; $SD=1.2$). Ein weiteres Nutzungsziel, das Studenten häufiger haben als Praktiker, ist die Prüfungsvorbereitung. Studenten ($MW=3.3$; $DS=1.5$) verwenden FFDen häufiger dafür als Praktiker ($MW=2.2$; $DS=1.5$).

⁴² Aufgeführt werden nur signifikante Unterschiede (p mindestens <0.05).

8. Grundsätzliche Auswertungen

Zusammenfassend kann man sehen, dass es gerade bei den Nutzungszielen große Unterschiede zwischen Studenten und Praktikern gibt. Praktiker möchten sich eher auf dem neusten Stand halten (Neuentwicklungen, Fortbildung, Wissen zur Didaktik auf den neusten Stand bringen). Studenten bereiten sich mit Hilfe von FFDen eher auf Prüfungen vor und kaufen sie vor allem aufgrund von Empfehlungen. Studenten nutzen außerdem eher die beigegebene DVD (MW=1.7; SD=0.5). Praktiker tun dies nicht so häufig (MW=1.4; SD=0.5). Dabei entspricht der Wert 1=ja und der Wert 2=nein. Studenten ist ebenfalls die Benutzerfreundlichkeit der DVD nicht ganz so wichtig (MW=2.7; SD=1.1), Praktikern hingegen ist die Benutzerfreundlichkeit sehr wichtig (MW=3.2 SD=0.9), ebenso wie die Verwendbarkeit der Anregungen den Praktikern wichtig ist (MW=3.3; SD=0.9); Studenten legen darauf nicht so viel Wert (MW=2.9; SD=1.2), wobei das evtl. darauf zurückzuführen ist, dass Praktiker tatsächlich damit arbeiten müssen und Studenten damit noch nicht so viel zu tun haben. Praktiker erkennen in den FFDen schneller einen Nutzen (MW=1.5; SD=0.6), als Studenten dies tun (MW=1.8; SD=0.6).

8.2 Auswertung nach FFDen

Den größten Nutzen hat die FFD Gehring, Wolfgang: *Englische Fachdidaktik: Theorien, Praxis, Forschendes Lernen* (Schulnote=1.7), den geringsten Nutzen hat Fäcke, Christiane: *Fachdidaktik Spanisch* (Schulnote 3,0) und Kaußen, Herbert/Renné, Rudi: *Didaktische Handreichungen Englisch: Unterrichtsplanung in den Sekundarstufen I und II* (Schulnote 3,0).

Diejenigen FFDen, bei denen der Nutzen sofort erkennbar ist, sind die folgenden drei (Mittelwerte in Klammern, 1= Nutzen unmittelbar erkennbar, 2= nach einer Eingewöhnungszeit, 3= nach längerer Zeit)

1. Gehring, Wolfgang: *Englische Fachdidaktik: Theorien, Praxis, Forschendes Lernen* (1,0)
2. Sarter, Heidemarie: *Einführung in die Fremdsprachendidaktik* (1,2)
3. Butzkamm, Wolfgang: *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen* (1,3)

Am schlechtesten schneiden die folgenden FFDen ab:

- Fäcke, Christiane: *Fachdidaktik Spanisch* (2,0)
- Kaußen, Herbert/Renné, Rudi: *Didaktische Handreichungen Englisch: Unterrichtsplanung in den Sekundarstufen I und II* (2,0)

8. Grundsätzliche Auswertungen

Die FFD mit dem besten Erkenntnisgewinn (Schulnote 1,9) ist Grünewald, Andreas/Küster, Lutz (Hrsg.): *Fachdidaktik Spanisch: Tradition – Innovation – Praxis*, die mit dem schlechtesten Erkenntnisgewinn ist Kaußen, Herbert/Renné, Rudi: *Didaktische Handreichungen Englisch: Unterrichtsplanung in den Sekundarstufen I und II* (Schulnote 3,0).

Die Bedürfnisse des Benutzers werden am besten verstanden in den folgenden FFDen:

1. Gehring, Wolfgang: *Englische Fachdidaktik: Theorien, Praxis, Forschendes Lernen* (Schulnote 1,5)
2. Weskamp, Ralf: *Fachdidaktik – Grundlagen und Konzepte Anglistik, Amerikanistik* (Schulnote 2,1)
3. Butzkamm, Wolfgang: *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*; Fäcke, Christiane: *Fachdidaktik Französisch*; Haß, Frank (Hrsg.): *Fachdidaktik Englisch: Tradition – Innovation – Praxis* (alle die Schulnote 2,2)

Hier sieht man, dass die Bedürfnisse der Benutzer wohl noch besser in den FFDen berücksichtigt werden sollte, da die Beurteilung hier nicht besonders gut ausfällt (bis auf die Ausnahme der Englischen Fachdidaktik von Wolfgang Gehring).

8.3 Auswertung der Hypothesen

H1: Bei Lehramtsstudenten sind die FFDen besser bekannt als bei praktizierenden Lehrern.

67% der Studenten verwenden FFDen, dem gegenüber stehen 71% der praktizierenden Lehrer (inkl. Referendare und Berufsanfänger), die FFDen verwenden. In beiden Gruppen haben ca. 5% eine FFD gekauft, aber noch nicht benutzt. 29% der Studenten haben in der Vergangenheit bereits FFDen verwendet, nutzen aber momentan keine. Bei den praktizierenden Lehrern sind das 23%. Somit kann man folgern, dass aktuelle Fachdidaktiken der Gruppe der Praktiker gegenwärtiger sind.

Ob dieser Unterschied auch in der Grundgesamtheit (alle Lehramtsstudenten, Referendare, praktizierende Lehrer und Berufsanfänger in Deutschland) vorkommt, kann mit Hilfe eines Chi-Quadrat-Tests überprüft werden. Dieser Test überprüft, ob sich die Prozentzahlen der Gruppen nominaler oder ordinaler Variablen signifikant voneinander unterscheiden, also ob der Unterschied zwischen Lehramtsstudenten (inkl. Referendaren) und praktizierenden Lehrern (inkl. Berufsanfängern) auch in der „Realität“ und nicht nur in der vorliegenden Stichprobe von N=126 Befragten vorhanden ist. Der Chi-Quadrat-Test ist gültig, da weniger als

8. Grundsätzliche Auswertungen

50% der Zellen kleiner 5 sind, das bedeutet, dass in allen Zellen genügend Fälle vorhanden sind, um einen gültigen Test rechnen zu können.

Da der Chi-Quadrat-Test nicht signifikant ist, kann man sagen, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen (Lehramtsstudenten und praktizierenden Lehrern gibt:

$$\chi^2=0,325; p>0.05$$

Die Hypothese 1 kann nicht bestätigt werden, da mehr praktizierende Lehrer FFDen nutzen (und somit auch kennen) als Studenten.

H2: Je jünger ein Lehrer, desto bekannter sind ihm FFDen.

Um den „je-desto“-Zusammenhang zu überprüfen, wird eine Spearman-Rho-Korrelation gerechnet. Mit Hilfe dieser Korrelationsanalyse kann herausgefunden werden, ob es einen Zusammenhang zwischen zwei ordinalen Variablen gibt. Die beiden Variablen (FFDen Nutzung in der Gegenwart und die Berufserfahrung) sind zwar nicht trennscharf ordinal, die Ausprägungen können aber in eine Rangfolge gebracht werden, weshalb eine Berechnung der Korrelation vertretbar ist. „In eine Rangfolge gebracht werden“ bedeutet, dass z.B. die vier Ausprägungen der Berufserfahrung (Lehramtsstudent, Referendar, Berufsanfänger und praktizierender Lehrer) aufsteigend geordnet werden können.

Bei N=126 Befragten ist der Zusammenhang der beiden Variablen nicht signifikant ist ($p>0,05$). Man kann also nicht für die Grundgesamtheit sagen, dass, je jünger ein Lehrer (wenn man davon ausgeht, dass Studenten die jüngsten sind, gefolgt von Referendaren, Berufsanfängern und als älteste praktizierende Lehrer), desto bekannter sind ihm die FFDen. Außerdem ist die Stärke des Zusammenhangs so gering ($-0,049$), dass man eigentlich von einem nicht vorhandenen Zusammenhang sprechen muss.

Wenn man sich allerdings nur die praktizierenden Lehrer ansieht, die auch ihre Berufserfahrung in Jahren angegeben haben ($N=80$), ergibt sich ein anderes Bild. Der Zusammenhang zwischen den Erfahrungsjahren und der FFDen Nutzung in der Gegenwart ist signifikant und schwach bis mittelstark: $r=0,272; p<0,05$

Das bedeutet inhaltlich, je mehr Berufserfahrung ein Lehrer hat, desto mehr nutzt er FFDen (da bei der FFDen Nutzung 1=benutzt keine FFDen und 4=benutzt FFDen bedeutet), woraus geschlossen werden kann, dass FFDen auch bekannter sein müssen-

Die Hypothese 2 muss somit ebenfalls falsifiziert werden. Genau das Gegenteil ist der Fall, jedoch nur, wenn man sich ausschließlich die Praktiker ansieht. Vergleicht man alle Proban-

8. Grundsätzliche Auswertungen

den, kann man wieder sagen, dass bei Studenten die FFDen häufiger genutzt werden und somit bekannter sind.

H3: Die deutliche Mehrheit der Befragten wird sich positiv über den Nutzen aus unterrichtlicher Sicht äußern.

Bei der Einschätzung des praktischen Nutzens für die tägliche Unterrichtsarbeit sollten die Befragten eine Bewertung in Schulnoten abgeben (von 1=sehr gut bis 6=ungenügend). Im Durchschnitt vergaben die Befragten eine 2,8 ($M=2,8$; $SD=0,9$; $N=113$ Befragte). 13 Befragte konnten den Nutzen der FFDen noch nicht bewerten. Insgesamt vergaben 43% der Befragten eine 1 oder eine 2, 51% eine 3 oder eine 4 und 6% eine 5. Die Note 6 wurde gar nicht vergeben. Somit äußert sich die Mehrheit positiv über den Nutzen von FFDen. Eine deutliche Mehrheit ist es zwar nicht, aber eine Mehrheit.

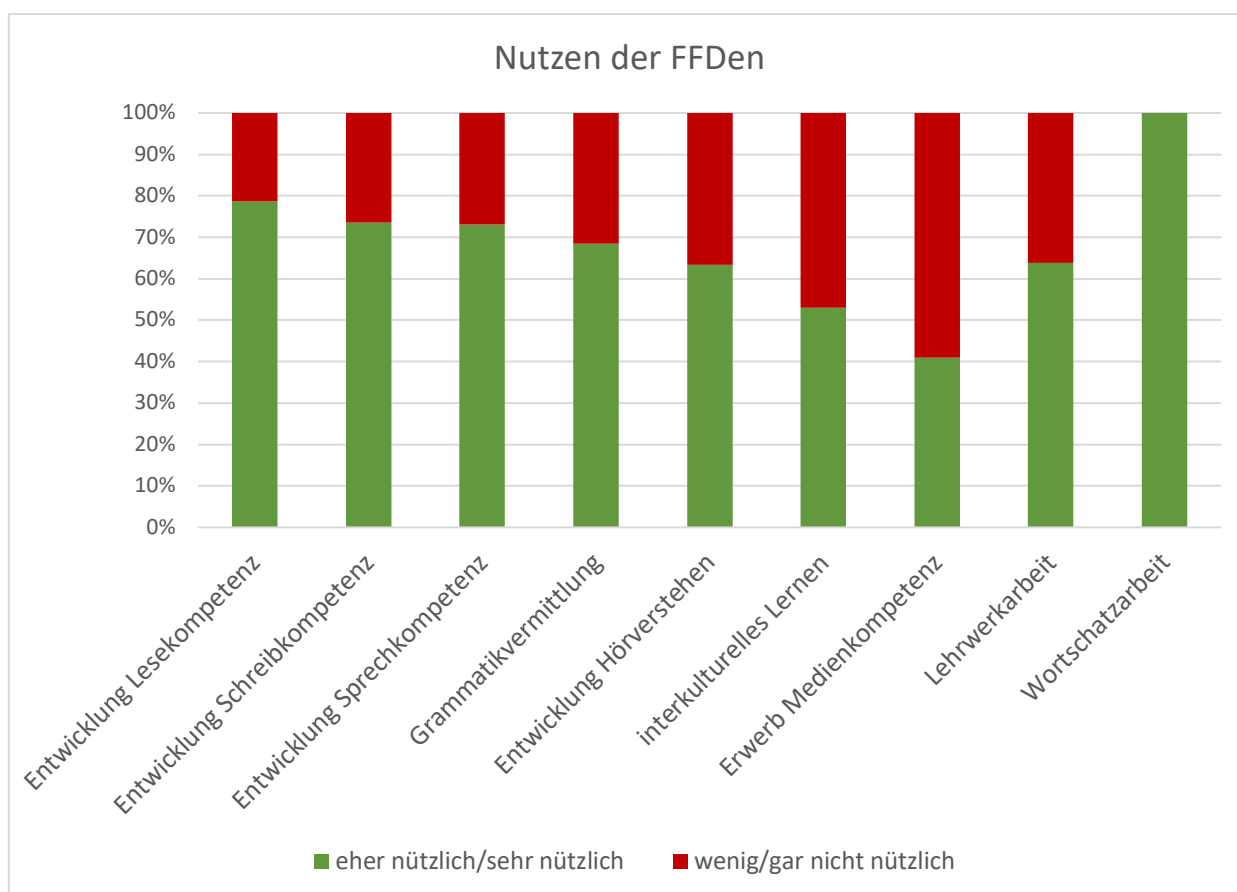


Abbildung 4: Wofür sind die FFDen von Nutzen?

Wenn man sich die einzelnen Aufgaben ansieht, für die FFDen im Unterricht nützlich sein können, kann man sehen, dass für die Mehrheit der Aufgaben (außer Medienkompetenz und interkulturelles Lernen) deutlich mehr als die Hälfte der Befragten die FFDen eher nützlich oder sehr nützlich einschätzt.

8. Grundsätzliche Auswertungen

Beides zusammengekommen (der praktische Nutzen insgesamt und der Nutzen bei einzelnen Aufgaben) ergibt ein positives Bild der Nutzeneinschätzung von FFDen. Die Hypothese 3 kann somit bestätigt werden.

H4: Die Nutzung der FFDen erhöht nach Aussagen der Probanden die Evaluations- und H5: Umsetzungskompetenz der angehenden und aktuellen Praktiker.

68% der Befragten beurteilen die Übertragbarkeit der Anregungen aus dem Buch in den Unterricht mit „sehr gut“ oder „gut“. Das sind ca. 2/3 der Befragten. Ebenfalls 2/3 (67% der Befragten) finden, dass ihre Bedürfnisse als Praktiker „sehr gut“ oder „gut“ verstanden werden.

Daraus kann gefolgert werden, dass die Mehrheit der Befragten die Anregungen aus den FFDen für gut übertragbar halten und sie auch finden, dass die FFDen auf Lehrer ausgelegt sind und diese von Lehrern gut verwendet werden können.

43% bewerten den praktischen Nutzen für die tägliche Unterrichtsarbeit mit „sehr gut“ oder „gut“. 19% bewerten den praktischen Nutzen mit „ausreichend“ oder „mangelhaft“ und 39% mit „befriedigend“. 44% finden, dass der Nutzen unmittelbar erkennbar wird, 48% finden, dass er nach einer kurzen Eingewöhnungszeit erkennbar wird. Eine Schlussfolgerung hieraus könnte sein, dass es in der direkten praktischen Arbeit mit den FFDen noch Luft nach oben gibt; da mehr als die Hälfte den praktischen Nutzen nicht mit „sehr gut“ oder „gut“ bewertet und der Nutzen auch nicht immer als „unmittelbar erkennbar“ bezeichnet wird.

68% bewerten den Erkenntnisgewinn mit „sehr gut“ oder „gut“, 23% mit „befriedigend“ und 8% mit „ausreichend“ oder „mangelhaft“. 14% sind mit dem Erkenntnisgewinn aus den FFDen sehr zufrieden, 57% sind zufrieden, 25% sind punktuell zufrieden und 4% wenig zufrieden.

Die FFDen werden auch beim Punkt „Erkenntnisgewinn“ hauptsächlich positiv bewertet.

Insgesamt kann man sagen, dass die Nutzer der FFDen zufrieden mit den Büchern sind, aber dass sie eher als Nachschlagewerk dienen bzw. als Anreger und dementsprechend als wissenschaftliche Basis für die jeweilige Unterrichtsvor- und Nachbereitung verwendet werden. Das sieht man auch an den Nutzungszielen der Befragten, die mit der Nutzung von FFDen verbunden sind. Die meisten nutzen FFDen, um Unterrichtsideen zu finden (42% die mit „immer“ oder „meistens“ geantwortet haben) und um den Unterricht abwechslungsreicher zu gestalten (43% die mit „immer“ oder „meistens“ geantwortet haben). Konkret zur Vorbereitung und zur Reflexion werden die FFDen nicht ganz so häufig verwendet. Dies unterstreicht die

8. Grundsätzliche Auswertungen

Annahme, dass die FFDen nicht als Anleitung oder Leitfaden dienen, sondern eher als Anreger oder Nachschlagewerk.

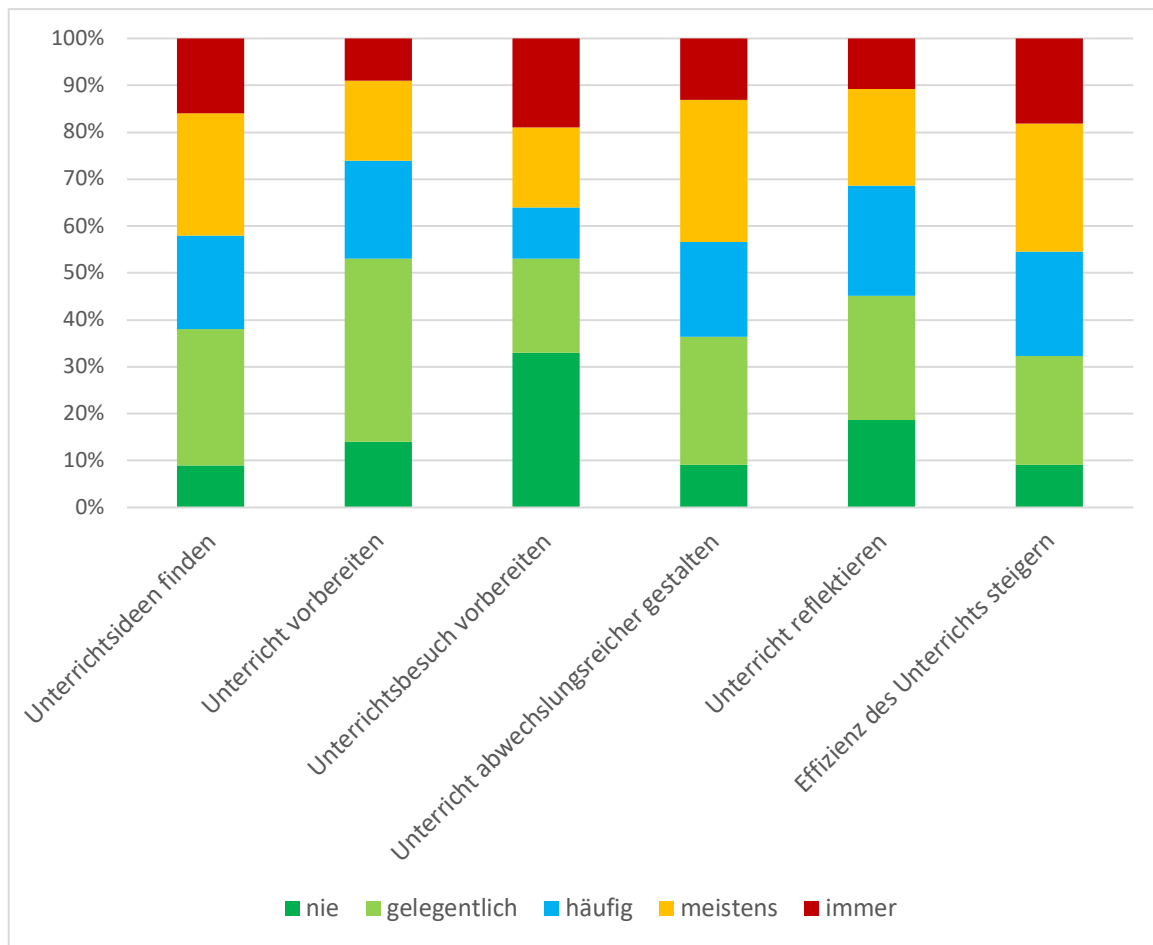


Abbildung 5: Nutzungsziele: Was wollen die Befragten mit den FFDen erreichen?

H5: Die Verwendung der FFDen liefert die Grundlage für kreative und professionelle Auseinandersetzungen unter Spezialisten.

Die Nutzung im Team wurde auf einer 5-stufigen Skala von „nie“ bis „immer“ abgefragt. 56% der Befragten nutzen die FFDen nicht im Team. 39% tun dies gelegentlich und 37% tun dies häufig, meistens, oder immer.

Es gibt auch keinen Unterschied zwischen Studenten ($M=1,8$; $SD=0,9$) und praktizierenden Lehrern ($M=1,9$; $SD=1,2$). Der Mittelwertvergleich ist nicht signifikant ($T(115)=-0,329$; $p<0,05$).

26% der Befragten nutzen die FFDen immer zum Selbststudium, meistens zum Selbststudium nutzen 38% der Befragten die FFDen. Die restlichen 36% nutzen die FFDen zum Selbststudium nie, gelegentlich oder häufig. Die Antworten auf diese Frage bestätigen das Bild der Verwendung der FFDen. Sie werden eher zum Selbststudium und selten im Team verwendet.

8. Grundsätzliche Auswertungen

Durch die fehlende Nutzung im Team können sich die Praktiker (=Spezialisten) auch nicht mit den FFDen auseinandersetzen. Die Hypothese muss somit abgelehnt werden.

Folgende Tabelle zeigt die Kaufanlässe für FFDen, die Indikatoren für die kreative und professionelle Auseinandersetzung unter Spezialisten sein können.

Tabelle 23: Gründe für den Kauf von FFDen in Prozent (Auswahl)

	Ich versprach mir davon eine effektivere kollegiale Zusammenarbeit
gar nicht	57
in geringem Maße	29
in mittlerem Maße	10
in hohem Maße	4
Gesamtsumme	100

57% der Befragten sahen eine effektivere kollegiale Zusammenarbeit gar nicht als Grund für den Kauf einer FFD. Lediglich 14% gaben das als Grund an (im mittleren oder hohen Maße). Aus den hier dargestellten Ergebnissen kann geschlossen werden, dass FFDen weder häufig im Team genutzt werden noch dass sie hauptsächlich gekauft werden, weil sich der Käufer davon eine bessere Zusammenarbeit mit Kollegen verspricht. Die Hypothese kann somit nicht beibehalten werden.

H6: Die FFDen tragen bei den angehenden und aktuellen Praktikern zu einer positiveren Einschätzung der wissenschaftlichen Theorie bei.

Kein Befragter gab im Fragebogen an, durch FFDen eine schlechtere Meinung der Theorie zu bekommen. 59% haben eine unveränderte Meinung der Theorie, 41% eine bessere Meinung der Theorie. Somit kann man sagen, dass bei fast der Hälfte der Befragten die FFDen zu einer positiveren Einschätzung der wissenschaftlichen Theorie beitragen und bei niemandem zu einer schlechteren Einschätzung. Vergleicht man die vier Berufsgruppen (Studenten, Referendare, Berufseinsteiger und Praktiker), kommen alle zu einer ähnlichen Einschätzung (Mittelwert der Einschätzung der Theorie liegt bei allen Gruppen zwischen 1,4 und 1,7; SD bei 0,5; wobei 1=besseres Bild und 2=gleiches Bild von der Theorie bedeutet). Die Gruppenunterschiede sind auch nicht signifikant ($p>0,05$), was diese Einschätzung bestätigt. Die FFDen tragen zwar nicht bei allen zu einer positiveren Einschätzung bei, jedoch bei einem großen Teil der Befragten. Die Hypothese kann bestätigt werden.

9. Interpretation der Ergebnisse

9.1 Ergebnisse der Analyse der FFDen

Im Hinblick auf die Vielzahl der FFDen fragen die Autoren Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth: „Aren't they mere clones of one another?“ (2004: 4). Der Vergleich aus unterrichtspraktischer Sicht zeigt, dass diese Frage verneint werden kann. Im Folgenden sollen zentrale Unterschiede zusammenfassend aufgelistet und wesentliche Erkenntnisse dieser Arbeit dargelegt werden.

Der Umfang der FFDen umfasst eine Spanne von 144 (Sarter 2006) bis 500 Seiten (Leupold 2010).⁴³ Die Zahl der jeweiligen Autoren und Mitautoren reicht vom Einzelkämpfer bis zum Team von 65 Experten. Besondere Aufmerksamkeit verdienen neben den Titeln die Untertitel. Sie setzen Schwerpunkte (vgl. Gehring 2010, Nieweler 2006, Haß 2006, Grünewald/Küster 2011), erwecken Neugier (Butzkamm 2012), zeigen deutlich die Ausrichtung an (Bach/Timm 2009) oder weisen auf die Funktion hin (Leupold 2010, Decke-Cornill/Küster 2010). Der Fokus der FFDen richtet sich unter besonderer Berücksichtigung der Kontinuität auf eine Spanne von der Vorschulzeit bis zur Oberstufe (vgl. z.B. Leupold 2010) oder auf ausgewählte Abschnitte (vgl. z.B. Doff/Klippel 2007).

Große Unterschiede gibt es hinsichtlich der medialen Ausstattung. Drei FFDen enthalten jeweils eine DVD (Nieweler 2006, Haß 2006, Grünewald/Küster 2011), Thaler (2012) bietet davon sogar zwei an. Aufgabe des Nutzers bei den beiliegenden DVDs ist es oft, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu trennen. Ausführliche Behandlung von kaum noch verwendeten Medien wie Overheadprojektoren oder Flanelltafeln sollten in modernen FFDen gründlicherer und genauerer Beschäftigung mit modernen Medien (vgl. Thaler 2007) wie dem interaktiven Whiteboard bzw. Smartboard weichen.

Hinweise auf dem Umschlag können die Zielgruppe näher definieren bzw. die Ausrichtung unterstreichen (vgl. z.B. „Optimize your exam preparation“, Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2004; „Das Buch gibt Lehramtsstudenten der neusprachlichen Fächer einen ersten Überblick über die Grundlagen der Fremdsprachendidaktik.“, Decke-Cornill/Küster 2010). Gerade hinsichtlich der Adressaten ist die Lektüre der Vorworte und Einführungen sehr zu empfehlen. Diese informieren z.T. auch über Themen, die nicht angesprochen werden (konn-

⁴³Die aktuellen Preise der FFDen sollten dem Internet entnommen werden. Dabei können Sonderangebote und Gelegenheitskäufe Berücksichtigung finden. Empfehlenswert für den Dauergebrauch sind gebundene Ausgaben.

ten) (vgl. z.B. Doff/Klippel 2007, Haß 2006). Manche FFDen werden von einem Hauptanliegen wie Handlungsorientierung oder Neuorientierung des bisherigen Fremdsprachenunterrichts gesteuert (vgl. Bach/Timm 2009, Butzkamm 2012). Die vorangegangene Herausarbeitung der Unterschiede unter den FFDen bezog sich weiterhin auf Gebrauchsanweisungen, Nutzertipps, Leseformen, die Behandlung der Geschichte der Fremdsprachendidaktik, den Aufbau der Kapitel und die Seitennutzung. Große Unterschiede zeigten sich bei der Gestaltung des Anhangs, dem z.B. Nieweler, Haß und Grünewald/ Küster (s.o.) besondere Aufmerksamkeit widmen. Die besondere Hervorhebung der positiven *Propria* soll der Leserschaft Hinweise für ein komplementäres Lesen der gezielten Art geben.

Ausdrücklich hervorzuheben ist die Beziehung der einzelnen FFDen zum GER. Dieser wird als Leitmedium unter Dauerbezug verwendet (vgl. Grünewald/Küster 2011, Gehring 2010), findet Erwähnung (vgl. Haß 2006, Doff/Klippel 2007) oder bleibt unerwähnt (vgl. Butzkamm 2012).

Auffällig ist, dass kritische Stimmen hinsichtlich GER, Standardisierung und Kompetenzorientierung sich in neuesten Veröffentlichungen verstärken und deutlicher werden (vgl. Hallet/Königs 2010, Bach/Timm 2009).

Eine Stilanalyse der 18 FFDen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Als hervorragende Grundlage zur Einschätzung der Textverständlichkeit wäre das Grundlagenbuch von Zimmermann „Texte schreiben – einfach, klar, verständlich“ zu betrachten (Zimmermann: 2010). Er fasst zusammen: „Die Textverständlichkeitsforschung sagt: leicht verständliche Texte sind einfach in Wortschatz und Satzbau, gut gegliedert bzw. strukturiert, kurz, prägnant und affektiv (gefühlsmäßig) ansprechend“ (Zimmermann 2010: 28). In den vorangehenden Ausführungen wurden positive (konzise Darstellung) und negative Beispiele (Weitschweifigkeit und Nachleseverpflichtung) im Einzelnen benannt. Hinsichtlich der Leseransprache unterscheiden sich die FFDen durch den Grad der Bestimmtheit, der in den jeweiligen FFDen allerdings nicht durchgehend einheitlich ist. Besondere Konstruktionen wie die dauerhafte Verwendung des Passivs oder der Dauergebrauch von Imperativen machen die durchaus noch vorhandene Nähe zur Rezeptologie deutlich. Hinsichtlich der Lesemotivation ist das Aufbrechen des trockenen Diskurses zuweilen sehr begrüßenswert. Polemische Ausführungen sind selten. Die Notwendigkeit von Mehrfachlektüre kann allerdings die Lesemotivation mindern.

Die Absicht, Praktikern wieder eine fachdidaktische Bestandsaufnahme mit direktem Praxisbezug vorzulegen, wird offensichtlich von allen Seiten begrüßt. Die FFDen unternehmen generell aber auf ihre Art und Weise den Versuch, den Forschungsstand der Fachdidaktik und der Fremdsprachenerwerbsforschung zu vermitteln. Bezüglich des Fremdsprachenunterrichts

wird auf der Basis von empirischen Untersuchungen nicht mehr Haltbares dargestellt, es wird unbegründeten aber weit verbreiteten Mythen widersprochen (vgl. Hallet/Königs 2010, Leopold 2010), oft ignorierte fremdsprachliche Problemfelder werden angesprochen, und es werden bereichernde und begründete Anregungen, Empfehlungen und Ideen geliefert. Es wird aufgeräumt. Es findet auch eine Renaissance, eine Vergegenwärtigung und Reaktivierung von Arbeitsformen wie z.B. dem „freien Nacherzählen“ (Butzkamm 2012), dem Erzählen⁴⁴ und dem Vorlesen (Weskamp: 2000) statt. Die begründete Neujustierung von tradierten Übungsformen erweitert den Spielraum im Fremdsprachenunterricht.

In der Fachliteratur der letzten Jahre vernachlässigte Alltagsthemen wie z.B. Wortschatzarbeit, Grammatikunterricht, Sprechen und Schreiben, Übersetzung, Gestaltung der schulischen Räumlichkeiten, gesicherter Wortschatzerwerb in der Oberstufe werden in den FFDen wieder aufgegriffen und ausgebaut.

Die kritische Einstellung gegenüber Zeitgemäßem darf nicht ausbleiben, auch Aktuelles darf hinterfragt werden. Der neue Stand der Fachdidaktik stellt in besonderem Maße eine Diskussionsbasis für alle am Unterricht Beteiligten dar. Die oft sehr ausführlichen Literaturlisten sind hilfreich. Sie können zur schwerpunktsetzenden Nachlesearbeit anregen und eine zeiter sparende Hilfe für die Weiterarbeit sein. Zuweilen ist aber auch hier ein Aufräumen oder Aktualisieren vonnöten. Es ist positiv anzumerken, dass tendenziell wieder eine verstärkte Hinwendung zu den Unterrichtenden erfolgt (vgl. Sarter 2006). Dabei spielt die Professionsforschung eine besondere Rolle. Den FFDen können entscheidende Impulse für die **zeitgemäße** Aus-, Fort- und Weiterbildung der Unterrichtskräfte entnommen werden. Einzelne Handbücher widmen dem Themenkomplex ganze Kapitel (vgl. Hallet/Königs 2010). Der Bildungsauftrag des Fremdsprachenunterrichts findet allgemein große Beachtung.

Immer wieder findet man den Hinweis auf die Bedeutung des längerfristigen Aufenthaltes von Lehrkräften im Zielsprachenland.

Warntafeln und Warndreiecke werden aufgestellt (vgl. Bach/Timm 2009). Die FFDen stellen eine Herausforderung dar, (Selbst-)Reflexion als berufsbegleitenden Faktor anzusehen. Die umfassende Auflistung von offenen Fragen liefert Praktikern die Möglichkeit, in Forschungsaufgaben einzusteigen (vgl. z.B. Doff/Klippel: 2007). Der Forschungsansub sollte genutzt werden. Das Bemühen um eine engere Verbindung von Theorie und Praxis, um den Brücken-

⁴⁴ Über die fundamentale Bedeutung des Erzählens im Fremdsprachenunterricht informiert Hohmann, Heinz-Otto: „Entwicklung der Sprechfertigkeit im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht“. In: Jung, Udo O.H.(Hrsg.) (2006) *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main, S.157ff.

bau von Wissenschaft zum Schulalltag vgl. z.B. Thaler: 2012) ist in allen FFDen vorhanden. Die direkte Verbindung zur Praxis wird hergestellt durch in den Fließtext eingearbeitete Hinweise (vgl. z.B. Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2004) oder deutlich abgesetzt (vgl. Leupold 2010). Unterschiede ergeben sich bei der Tiefe der theoretischen Unterfütterung und der Ausführlichkeit der Beispiele.

Auf der erwähnten Basis und aus der besonderen Perspektive ist Raum für konstruktive Kritik an Details gegeben. Man vermisst in den FFDen weitestgehend – was durch den begrenzten Umfang begründet ist – die Beschreibung von exemplarischen Unterrichtsreihen. Die Behandlung von Lehrwerken reicht von verlagsorientierter Darstellung (vgl. Nieweler 2006) einseitiger Art über sehr allgemeine Ausführungen (vgl. Doff/Klippel 2007) und deutlicher Kritik (vgl. Butzkamm 2012) bis zu nicht akzeptabler Vernachlässigung (vgl. Weskamp 2000). Wertvoll für Fachkonferenzen sind die Grundüberlegungen vor der Neuanschaffung. Gerade im Bereich der empirischen Lehrwerkswirkungsforschung besteht ein besonderer Forschungsbedarf. Lehrwerke wechseln schneller, als Überarbeitungen von FFDen erscheinen können. Hier wird Schritthalten zum Problem⁴⁵. In sehr vielen Gesprächen und Besprechungen mit Fachkollegen signifikant häufig waren Klagen über den wachsenden Umfang der Lehrwerke und die stetige Zunahme des Begleitmaterials. *Ce qui est trop est trop*. Wo bleibt der Freiraum, der für die jeweilige Lerngruppe erforderlich ist?

Da ist Austausch, da sind Stellungnahmen dringend nötig. Der immer wiederkehrende Hinweis der Verlagsvertreter, die für die Meinung der Kollegen durchaus Verständnis haben, auf nun einmal zu erfüllende curriculare Vorgaben, sollte Gehör finden. Auch der Dauerstreit um die lineare Progression findet keine endgültige Lösung. Die fremdsprachliche Forschung sollte nicht auf dem Weg in die Praxis verweilen, sondern dort regelmäßig ankommen. Das verlangt nach institutionalisierten Verbindungen. Als äußerst schwer stellt sich in FFDen die Behandlung von (zu) schnell wechselnden Curricula und Lehrplänen dar. Gewisse für die Praxis bedeutsame Gebiete werden oberflächlich präsentiert oder nur gestreift. Dazu zählt in auffallender Weise die Lautschrift. Fragen nach Varianten des Erwerbs, nach Zeitpunkt, Umfang und variablen Übungsformen bleiben im Wesentlichen unbeantwortet. Die Lautschrift gehört aber zum Alltagsgeschäft und zum festen Bestandteil der Lehrbücher und sollte nicht als unbedeutendes Thema am Rande abgetan werden.

Einen besonderen Bereich stellen die Aufgaben für Leser dar (vgl. z. B. Fäcke 2010, Sarter 2006). Sie bieten sehr viele Anregungen zu nachvollziehender und kreativer Arbeit. Stellen-

⁴⁵ Ausführungen zu wirtschaftlichen Fragen auf diesem Gebiet findet man nur bei Hallet/Königs 2010.

9. Interpretation der Ergebnisse

weise kommt es zu Problemen, die auch im digitalen Zeitalter nicht zufriedenstellend gelöst werden können. Dem sehr begrüßenswerten Ansatz des aktiven Einbezugs der Adressaten stehen auch offensichtliche Schwierigkeiten gegenüber: Ein weit gesteckter Bearbeitungsspielraum mit offenen Fragen lässt präzise Lösungsangaben zur Überprüfung nicht zu. Hinsichtlich des Internet werden zuweilen Hoffnungen geweckt, die nicht erfüllt werden können (vgl. Gehring 2010). Auf deklarative Kompetenz zielendes Abfragen kann auch zu Ablehnung führen und Lesemotivation gefährden.

Auffallend ist, dass ausführlichere Beschäftigung mit den Lehrerhandbüchern und Lehrerbüchern der Verlage vermieden wird. Das trifft auch auf die unter Kollegen weit verbreiteten Vorschläge zur Leistungsmessung mit Lösungsangaben und Bewertungsrastern zu. Ein deutliches Absetzen von Lehrerhandbüchern ist empfehlenswert. Die FFDen betonen durchgehend die Eigenverantwortlichkeit der Nutzer für ihre Professionalisierung. In den Lehrerhandbüchern wird die objektiv aufbereitete Basis für individuelle Entscheidungen oft verlassen, und die Vorlage ist weniger mit einer Landkarte vergleichbar als mit einem Wegweiser mit oberflächlichen Angaben. Ein wesentlicher Bereich findet oft nicht genügend Berücksichtigung: der Spaß am Tun, den alle Beteiligten haben sollten (vgl. Weidemeyer 2013 90). Butzkamms Handbuch stellt diesbezüglich eine positive Ausnahme dar. Schule hat sehr viel mit Humor zu tun. Dieser wird in FFDen aufgegriffen (vgl. Thaler 2012). Das Thema bleibt aber ausbaufähig. Vernachlässigt werden ebenfalls Unterrichtsausstiege.

Die detaillierte Antwort auf die im Rückblick außerordentlich wichtige Frage nach dauerhaftem Erhalt und permanenter Erweiterung und permanentem Ausbau der Sprachkompetenz der Unterrichtenden bleibt weitgehend aus. Hier geht es weniger um sporadische Aufenthalte im Zielsprachenland als um systematisches, zielorientiertes und variables Tun, das auch permanente Wiederholung erfordert. Durch den dauerhaften Kontakt und die außerordentlich motivierende und vielseitig bereichernde persönliche Begegnung mit *native speakers* wird die Fremdsprache des Unterrichtenden gereinigt und aktualisiert. Der Praktiker erhält Impulse und Ideen. Hobby und Beruf nähern sich an. Ein auf empirischer Forschung und auf die Unterrichtspraxis ausgerichtetes und die unmittelbar betroffene Außenwelt (Städtepartnerschaft) einbeziehendes Begegnungshandbuch könnte hier einiges bewegen!

Auffallend häufig wird traditioneller Unterricht oft pauschalisierend negativ beschrieben. Wer jahrzehntelang sehr unterschiedlichen Unterricht erlebt hat, wundert sich oft über fehlende Differenzierung und Einseitigkeit (vgl. z.B. Bach/Timm 2009).

Ein Problem kann die Begrifflichkeit u.a. in folgenden Punkten darstellen: Verwendung von unbekannten Termini ohne Erklärung, unterschiedliche Verwendung derselben Begriffe, Neu-

9. Interpretation der Ergebnisse

erfindungen, Nichtübersetzbarkeit in andere Sprachen, Verwässerung durch ausufernden Gebrauch. Von 18 FFDen enthalten nur drei Veröffentlichungen aus demselben Haus (Nieweler 2006, Haß 2006 und Grünewald/Küster 2011) gesonderte Definitionen von Fachbegriffen. Andere setzen auf Vertrautheit oder die Erklärung im Kontext. Als Hintergrundlektüre sind fremdsprachendidaktische Lexika sehr empfehlenswert (vgl. Leupold 2009, Surkamp 2010, Hallet/Königs 2010). Besprechungen und Weiterbildungen sollten auf der Basis terminologischer Klärung stattfinden. Auffallend ist das Umgehen von modellhaft korrigierten Texten (vgl. Haß 2006, Kaußen/Renné 2006). Bei aller situativen und lerngruppenspezifischen Bedingtheit wäre der Mut zu einem vollständig korrigierten Text – vielleicht sogar mit Bewertung – von hohem Interesse für die Praktiker. Mehr Aufmerksamkeit sollte generell der Wörterbuchbenutzung unter Berücksichtigung rasanter Veränderung vor allem auf medialem Gebiet gewidmet werden (vgl. Hallet/Königs 2010). Schüler, die ich nach der aktiven Zeit außerunterrichtlich auf die Abiturprüfung vorbereite(te), zeigten signifikante Defizite.

Ein Grundproblem der FFDen ist genrebedingt in der Vergänglichkeit zu sehen. Internetadressen müssen überprüft werden. Mit Vorsicht reagiert der Leser unter Umständen auf Begriffe wie „heute“, „in den letzten Jahren“ und „aktuell“ in FFDen, die schon einige Jahre auf dem Markt sind. FFDen sind Momentaufnahmen bei sehr dynamischer Entwicklung.

Auffallend für Praktiker mit jahrzehntelanger Erfahrung sind das aktuell außerordentlich hoch gehandelte Thema der Tests, das vor allem durch anglistische Fachliteratur bestärkt wird (vgl. Surkamp 2010: 306).

Schüleräußerungen über die Wirkung von vielfältiger Dauerüberprüfung sollten gehört werden. Das Ganze hat schüler- und lehrerbezogen auch eine – mehr zu beachtende – affektive Seite. Die Termini Belastung oder Belastbarkeit erscheinen in keinem der im Rahmen dieser Arbeit vorliegenden 15 (Sach-)Register, Fachwortverzeichnisse, Glossare oder (Sach-)Indizes. Das ist verwunderlich angesichts des übergreifend erkennbaren und erfolgreichen Bestrebens, die schulische Alltagsarbeit für alle Beteiligten effektiver, abwechslungsreicher und erfreulicher zu machen.

9.2 Interpretation der Befragungsergebnisse

Die Ergebnisse der Befragung sind in vielfacher Hinsicht für den Fremdsprachenunterricht richtungsweisend. Zunächst einmal ist festzustellen, dass fast jeder dritte Praktiker einen Teil seines Studiums an einer ausländischen Universität verbracht hat. Doch damit darf man sich nicht zufriedengeben. Die wesentlich größeren, einfacheren und besseren Möglichkeiten und die zahlreich gebotenen offiziellen Unterstützungen sollten es ermöglichen, dass jeder Fremd-

9. Interpretation der Ergebnisse

sprachenlehrer zumindest ein Vierteljahr zusammenhängend eine längere Zeit im Zielsprachenland studiert, an Schulen (mit)gearbeitet hat oder nachweislich dort einer beruflichen Tätigkeit zusammenhängend nachgegangen ist. Das sollte eine Grundvoraussetzung sein. Die vielseitigen Begründungen dafür wurden dargelegt.

Die FFDen – das sei vorweggenommen – können von einem hohen Bekanntheitsgrad unter den Zielgruppen ausgehen. Die FFDen werden gut bewertet. Sie werden viel häufiger genutzt, als dienst erfahrene Praktiker vermuten könnten. Die Urteile über FFDen sind positiv: die meisten Befragten sehen ihre Erwartungshaltung in Bezug auf Praxisrelevanz in den FFDen bestätigt. Die Benotung verdient Beachtung. Es bleibt schwer erklärbar, warum jeder fünfte Befragte hier kein Urteil abgeben konnte. Eine verstärkte Fokussierung auf FFDen in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung könnte Reflexionsbereitschaft und höheres Interesse initiieren. Das hätte auch Konsequenzen für die zukünftige Arbeit. Der gelegentliche Blick in eine FFD reicht sicher nicht. Aber immerhin ist schon über die Hälfte der angehenden/aktuellen Lehrer darauf ausgerichtet, in ihrer Weiterarbeit auf die Nutzung von FFDen zu setzen. Angehende Lehrer und Berufseinsteiger sind potentielle zukünftige Berater. Hinsichtlich der möglichen Weiterempfehlung liegt der Schwerpunkt mit deutlichem Abstand vor den anderen Kriterien auf Anregungen und Impulse und dem Mischungsverhältnis von Theorie und Praxis.

Weit auseinandergehende Einschätzungen hinsichtlich des Verhältnisses von Theorie und Praxis sind auf Nutzerseite nicht erkennbar. Es wäre interessant zu erfahren, wie sich doch offensichtlich erforderliche Eingewöhnungszeit vor allem bei Quereinsteigern gestaltet. Sind hier zeitsparend Erfahrungen durch Ausbilder oder Kollegen vermittelbar? Hinsichtlich der engeren Zusammenführung ist positiv zu vermerken, dass über 40 % der Nutzer eine bessere Meinung über die Theorie haben. Da haben die FFDen schon einmal Entscheidendes geleistet. Jahrzehntlang waren bei Stundenbesprechungen Bezüge zu einer FFD bzw. zu FFDen kaum möglich. Die Frage ist erlaubt, wie man die unveränderte Einstellung der übrigen Nutzer verbessern kann. Erfahrungsaustausch, Berichte von Kollegen, die sich individuell mit ausgewählten Schwerpunkten befassen, Vorführstunden mit Nachweis- und Anregungsfunktion aber ohne Prüfungsaspekte – das wären verbindend schaffende Anregungen. Es war zu erwarten, dass Studenten FFDen wesentlich mehr als Material zur Prüfungsvorbereitung nutzen. Möglichkeiten praktischer Umsetzung sind in der ersten Ausbildungsphase begrenzt. Erstaunlich ist, dass Studenten mehr als Praktiker auf Empfehlungen setzen. Es wäre interessant zu erfahren, ob letztere von ihren Ausbildern (Leselisten als Vorgaben) oder von Kommilitonen kommen.

9. Interpretation der Ergebnisse

Anzumerken ist, dass immerhin jeder Fünfte noch die Theorielastigkeit der FFDen beklagt. Die Anschaulichkeit der Darstellung findet wenig Kritik. Fundierte Aussagen sind wahrscheinlich hier nur im Vergleich mehrerer FFDen möglich. Gewisse Unzufriedenheiten zeigen sich nach wie vor im Bereich des praktischen Nutzens. Wesentliches Kriterium ist für die Auswahl einer FFD ist für Unterrichtende das des praxisbereichernden Zugewinns. Da sind Verbesserungen anzustreben. Vorschläge wie Erfahrungsaustausch an Schulen und bei der Aus- und Fortbildung, mehr Praktiker als (Ko-)Autoren, Vorführstunden, gegenseitige Besuche von Wissenschaftlern und Praktikern können zukunftsweisend sein.

Über den Wert der Wissenschaft entscheidet die erkennbare positive Wirkung in der Praxis. Nachschlagewerke erfüllen ganz wichtige andere Funktionen wie die der (Er-)Klärung, der Einordnung und der Richtigstellung. Auffallend ist, dass gerade bei der Medienpraxis und bei der Lehrwerkarbeit Abstriche gemacht werden. Während die Medienkompetenz zu einer fächerübergreifenden Selbstverständlichkeit gehört, scheinen in der Lehrwerkarbeit Veränderungen denkbar. Fast alle FFDen sind für das quereinsteigende Lesen geeignet, was von den Adressaten in hohem Maße genutzt wird. Es zählt offensichtlich die gezielte Information.

Überraschenderweise verzichtet die Mehrheit der Nutzer auf die Möglichkeit, Feedback einzubringen. Dafür kann es mehrere Gründe geben: Neben offensichtlich vorhandenem Zeitmangel, können fehlende Praxiserfahrung, niedrige Erwartungshaltung oder Skepsis gegenüber Wirkung, Sinn und Verwendbarkeit zur Erklärung herangezogen werden. Zuweilen fehlen ganz einfach leicht zu nutzende vorbereitete Angebote. Letzteres wird durch die Befragung bestätigt. Die Möglichkeiten, Feedback zu geben, sollte wesentlich ausgebaut und viel häufiger genutzt werden. Die Bereitschaft dazu ist bei der Hälfte der Befragten durchaus vorhanden. Gerne würde man von den Verfassern etwas über Qualität und Quantität des Feedbacks und über die daraus abgeleiteten Konsequenzen erfahren. Bei der Anschaffung spielen Kollegen eine entscheidende Rolle. Auch das ist ein Hinweis auf die ausschlaggebende Bedeutung der kollegialen Zusammenarbeit. Dem steht gegenüber, dass erhoffte effektivere Teamarbeit mit Kollegen bei den meisten Adressaten beim Erwerb einer FFD keine Rolle spielt. Hier scheint an Schulen, Studienseminaren und Universitäten noch Raum für Institutionalisierung, Initiativen und Überzeugungsarbeit zu sein. Es ist verständlich, dass FFDen überwiegend zum Selbststudium genutzt werden. Die Zeit des vor sich hin arbeitenden unbeobachteten Solisten sollte auch in der Schule vorbei sein. Ermutigend ist das Befragungsergebnis, dass schon 25% der Nutzer FFD im Team verwenden.

Erstaunlich ist die geringe Bedeutung, die Praktikern den medialen Zugaben (DVD) zumessen, die auch nur vier Autoren anbieten. Studenten setzen sie sicher auch als Realitätersatz häufig-

ger ein. Sie haben hinsichtlich der Benutzung von DVDs gegenüber der berufserfahrenen Generation große Vorteile. Wie oft habe ich mich hinsichtlich der neuen Medien hilfesuchend an hospitierende Studenten, Referendare oder Schüler gewandt. Die Feststellung, dass ein Drittel der Nutzer sich in Bezug auf Nutzen und Qualität kritisch über die DVDs äußert zeigt, dass es hier Nachbesserungen geben könnte. Dem erfahrenen Unterrichtsbetrachter fallen unterrichtliche Details auf den DVDs auf, die Nachbereitung und Diskussionsbedarf auslösen. Als Basis gemeinsamer Besprechungen von hohem Transferpotential sind aber große Teile aus meiner Sicht gut geeignet. Gerade dieses Thema könnte in Fachzeitschriften näher behandelt werden.

Den Nutzern geht es darum, den neuesten Stand der Fachdidaktik zu kennen und daraus Erkenntnisse für die Unterrichtspraxis abzuleiten. Das kann mit Berufsverständnis, Selbstwertgefühl, extrinsischer oder intrinsischer Motivation zu tun haben. Die Absicht wird entscheidend befördert durch die rasanten Entwicklungen auf dem lange Jahre sehr ruhigen Feld der Unterrichtsgestaltung. Der Bedarf an Orientierungshilfen war in der Schule noch nie so groß wie heute. Die Reihenfolgen – an Nutzen, Erkenntnisgewinn und Bedürfnissen der Befragten orientiert – sind wegen der sehr unterschiedlichen Funktionen der FFDen mit Vorsicht zu betrachten. Es könnten bei der Auswahl einer FFD zusätzliche Argumente eine Rolle spielen wie: Länge, origineller Titel. Zu berücksichtigen ist auch die unterschiedliche hohe Zahl von Englisch-, Französisch- und Spanischlehrern. Festzuhalten bleibt auf jeden Fall der offensichtliche Wunsch nach noch stärkerer Ausrichtung auf die Benutzer.

9.3 Überprüfung der Hypothesen

Die genaue Analyse und Interpretation der Hypothesen führt hinsichtlich der Bedeutung von FFDen, die ab dem Jahr 2000 erschienen sind, zu richtungsweisenden Erkenntnissen und Folgerungen. Zunächst einmal wird auch hier mit Mythen aufgeräumt. Die erste Hypothese kann nicht bestätigt werden: Hinsichtlich der Bekanntheit gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen Studenten und Praktikern. Weitere Fragen ergeben sich dabei: Wie erklärt sich das Weglegen der FFD, das Aussetzen der Nutzung? Wann und aus welchem Grund werden sie wieder herbeigeholt und (wie) eingesetzt?

Die Nichtbestätigung der zweiten Hypothese geht in die gleiche Richtung. Ein Zusammenhang zwischen Alter und Bekanntheitsgrad ist nicht zu erkennen, er ist bei jüngeren Probanden nicht höher als bei älteren. Es ist bedeutsam festzustellen, dass wachsende Berufserfahrung nachweislich zu häufigerer Nutzung von FFDen führt. Bei dem höheren Maß an Freiwilligkeit überrascht das. Folgende Erklärungen sind denkbar:

9. Interpretation der Ergebnisse

- Bei den Praktikern gibt es zunehmend ein Bestreben nach Veränderungen und Erneuerung.
- Impulse, Wünsche werden vielseitig an sie herangetragen (Schüler, Eltern, Fachkonferenz).

Die Unzufriedenheit mit den auf Schülerseite erreichten Zielen und erkennbarem Niveau wächst. Über dieses Thema wird sehr oft am Schuljahresende oder bei (bevorstehendem oder vollzogenem) Lehrerwechsel gesprochen.

- Auf der Basis von Selbstreflexion und Vergleich nimmt das Streben nach größerer Effizienz zu.

Ganz entscheidend für die vorliegende Arbeit ist die Bestätigung der dritten Hypothese: Der praktische Nutzen der FFDen für die tägliche Unterrichtsarbeit wird von der Mehrheit der Nutzer anerkannt. Das gilt für die Praxis insgesamt wie für den Einsatz und die Hinzuziehung von FFDen in bestimmten Aufgabenbereichen. Die Bestätigung gerade dieser Hypothese sollten den Autoren von FFDen Anerkennung zollen und Mut machen. Diese Art von Handbüchern wird in der Praxis benötigt und eingesetzt. Erlaubt ist aber die Frage, wie man der Kritik oder Zurückhaltung der anderen Nutzer entgegenwirken kann.

Als ein ganz entscheidendes Kriterium für oder gegen die Anschaffung oder die Nutzung von FFDen hat sich die Übertragbarkeit erwiesen. Es kann festgestellt werden: Über zwei Drittel der Befragten äußern sich positiv über gerade diesen Aspekt und über das Verstehen und die Berücksichtigung ihrer Probleme in den FFDen. Die Bestätigung der vierten Hypothese sollte allerdings keine Selbstzufriedenheit seitens der Verlage oder der Verfasser auslösen. Es sind noch viele Verbesserungsmöglichkeiten gegeben, auf die der Autor der vorliegenden Arbeit hinweist.

Nachdenklich macht vor allem die überwiegende Nutzung als Nachschlagewerk oder Fundgrube. Gerade im Bereich ihrer essenziellen Funktion, bei den Nutzern Reflexion auszulösen und sie dazu anzuleiten, mit anderen über ihre Ergebnisse zu kommunizieren, besteht schwerpunktsetzend Bedarf an Hinführung (Ausbildung), Überarbeitung und Veränderung (Autoren).

Die fünfte Hypothese, die von der Annahme ausgeht, dass die Benutzung von FFDen zu kreativer und professioneller Zusammenarbeit im Team führt, kann nicht bestätigt werden. Offensichtlich spielt die Teamarbeit als Kaufimpuls eine völlig untergeordnete Rolle. Hier sind auch keine Unterschiede zwischen Studenten und Praktikern erkennbar.

9. Interpretation der Ergebnisse

Der Begriff Selbststudium – er ist auf keinen Fall negativ besetzt – kann als Basis für Teamarbeit angesehen werden. Gerade da können sich neue Sichtweisen und Perspektiven eröffnen. Impulse können Selbstreflexion auslösen. Kenntnisse können kommuniziert, belegt, hinterfragt und widerlegt werden. In Unternehmen hat sich Teamarbeit weitgehend durchgesetzt, die durch die Bewältigung wachsender Komplexität und den Abbau zunehmenden Leistungsdrucks erklärt wird. Ein positiver Transfer könnte durch exemplarische Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen erfolgen, die auf der Nutzung von FFDen beruhen, deren Bedeutung durch diese Arbeit belegt wurde. Interdisziplinäre Zusammenarbeit könnte auf einem der an vielen Schulen institutionalisierten Pädagogischen Tage die Perspektiven hinsichtlich Nutzung und Evaluation vielfältig erweitern.

Auf dem Gebiet der Hinführung zur Teamarbeit generell könnten gezielte Maßnahmen wesentlich sein:

- Zusammenarbeit der Fachbereichsleiter verschiedener Fächer,
- Bewusstmachung dieser wichtigen Funktion der FFDen.

Auf jeden Fall sollte durch Überzeugungsarbeit und Fokussierung mehr Systematik in diesen Bereich kommen. Auf Zufall beruhende Entscheidungen sollten abnehmen. Wie steht es mit der Theorie? Die Bestätigung der sechsten Hypothese als eine Art Fazit und zugleich als Aufforderung zu sehen. Die FFDen tragen bei der deutlichen Mehrheit der befragten Berufsgruppen zu einer positiveren Einstellung gegenüber der Wissenschaft bei. Das Ergebnis sollte dazu führen, den Einsatz von FFDen zu thematisieren, ihn zu fördern, Ausbau und Erweiterung anzustreben, vielfältigere Nutzung zu ermöglichen oder zu initiieren.

10. Rückblick

Für die folgenden abschließenden Ausführungen sind vier Vorbemerkungen unerlässlich:

- 1) Die Ergebnisse beruhen auf einer detaillierten Analyse von 18 FFDen, die jeweils von Deckel zu Deckel gelesen und aus der Perspektive der subjektiv empfundenen unterrichtspraktischen Bedeutung analysiert und kriterienorientiert verglichen wurden. Diese durchgehende Lektüre ist bei Praktikern selten. Die Beschäftigung mit einer solchen Vielzahl von FFDen, die ab dem Jahr 2000 erschienen sind, ist der intendierte Sonderfall.
- 2) Die genaue durchgehende Betrachtung erfolgt vor dem Hintergrund von 45 Jahren Erfahrung als gymnasialer Fremdsprachenlehrer für Englisch und Französisch und über 30 Jahren als Lehrerausbilder.
- 3) Aus der Zusammenfügung der vorangehenden Punkte ergeben sich Anregungen, Empfehlungen, Hinweise zur effektiven Nutzung, Desiderate und Anmerkungen, die einem Ziel dienen sollen: der Zusammenführung von Theorie und Praxis.
- 4) Diesem Ziel dient vor allen Dingen die Onlinebefragung mit den Antworten von 126 Nutzern: Studenten, Referendaren, Berufseinsteigern und Praktikern mit durchschnittlich mehr als 15 Jahren Berufserfahrung an verschiedenen Schulformen. Die Aussagen dieser Nutzer sollen zu den vorangehenden Punkten in Beziehung gesetzt werden und beziehen sich auf den unmittelbaren Zusammenhang zwischen den Kriterien und den Beurteilungen der FFDen mit den erhobenen Befunden der 126 Befragten.

Der Fokus liegt auf den folgenden Kernfragen: Wo decken sich die Eindrücke? Wo gibt es Unterschiede? Wie kann man letztere erklären bzw. interpretieren? Der auf die Beantwortung dieser Fragen zielenden punktuellen Betrachtung, die sich auf ausgewählte FFDen bezieht, folgt eine die gesamte Arbeit umfassende Betrachtung im zweiten Abschnitt dieses Kapitels. Dabei kann es durchaus zu Dopplungen kommen, die intendiert sind. Sie sollen dem Leser noch einmal den Gesamtzusammenhang verdeutlichen.

Erwähnenswert ist zunächst die Tatsache, dass nahezu ein Drittel der Probanden einen Teil ihres Studiums im Zielsprachenland verbracht hat. Angesichts der mehrfach in der vorliegenden Arbeit erhobenen Forderung nach diesem zusammenhängenden längeren Aufenthalt als Grundlage für ein erfolgreiches und erfreuliches unterrichtliches Tun oder eine gezielte Unterbrechung desselben, u.a. zur sprachlichen Auffrischung und Aktualisierung interkultureller Erfahrungen, lässt allerdings eine Steigerung für erstrebenswert halten. Da sind noch viele

ungenutzte Möglichkeiten, die nach Überzeugungsarbeit, Ideen und Organisation auf Seiten der Ausbilder, der Auszubildenden und der Praktiker verlangen. Gerade dieses Thema könnte in FFDen stärker fokussiert und ausführlicher behandelt werden.

Wichtig erscheint die festgestellte Tatsache, dass es zu wenig Austausch zwischen Verfassern von FFDen und deren Nutzern gibt. Hier sind Plattformen denkbar, auf denen z.B. Probleme und Möglichkeiten bei variabler Umsetzung diskutiert und Ergebnisse verbreitet werden könnten. Die Nutzung der Plattformen könnte auch im Team, z.B. der Fachkonferenz, erfolgen. Das Gegenargument der erforderlichen Mehrarbeit könnte durch erkennbaren Zugewinn entkräftet werden.

Erfreulich ist der Befund, dass die überwiegende Mehrheit angehender oder aktueller Kollegen FFDen nutzen. Da hat sich gegenüber den Jahren vor 2000 einiges zum Positiven verändert (vgl. Weidemeyer 2014: 81ff.). Der einseitigen Festlegung auf ein Standardwerk steht heute eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Angebote mit großer Nutzungsbreite gegenüber.

Eine Anregung zur Weiterarbeit liefert die Erkenntnis, dass auch eine Reihe von Rezeptologien aufgeführt wurden. Wie verbreitet sind Sammlungen von Unterrichtsideen auch in englischer oder französischer Sprache? Wie werden sie genutzt? Wie wird ihre eventuelle Vorrangstellung gegenüber den in dieser Arbeit analysierten FFDen begründet? Diese Fragen stellen sich angesichts des im Internet erkennbaren außerordentlich großen Angebots. Weiterhin könnte untersucht werden, welche Rolle FFDen in benachbarten Ländern spielen, wo es vergleichbare und unterschiedliche Entwicklungen gibt. In diesem Zusammenhang muss festgehalten werden, dass FFDen in Deutschland von Konsumenten vor allem dazu verwendet werden, den eigenen Wissensstand zu aktualisieren. Natürlich steht dahinter das Bestreben, mit den Kollegen mithalten zu können (bei Unterrichtsbesuchen, Einstellungsgesprächen, anstehender Beförderung, im Einsatz bei der Referendarausbildung, bei Gesprächen mit Schülern über Unterricht) und gewappnet zu sein. Wie durch die Zufriedenheit mit dem Erkenntnisgewinn deutlich wird, ist neben extrinsischer intrinsische Motivation erkennbar. Auf der Suche nach der geeigneten FFD spielt die Empfehlung durch (einen) Kollegen – vor der Ausrichtung auf eine Zielgruppe, dem Autor/den Autoren und dem ersten Eindruck – eine entscheidende Rolle. Hinsichtlich der Werbung scheint ein gewisser Überdruß zu bestehen. FFDen mit medialer Zugabe durch eine oder sogar mehrere DVDs finden nicht den signifikanten Absatz. Sie scheinen eher für Ausbildungsveranstaltungen geeignet, die dem Diskussionsbedarf Rechnung tragen. Bei gezieltem Einsatz in Fachsitzungen im Studienseminar wurde Kritik an „Schaustunden“ geübt, und es wurde das Fehlen von Rückfragemöglichkeiten beklagt. Das hohe

Maß an Begründungsverpflichtung der Unterrichtenden in Stundenreflexionen könnte diese Einstellungen erklären.

Nachdenklich stimmt die Erkenntnis, dass FFDen vor allem zum Selbststudium genutzt werden. Angesichts der Möglichkeiten, die eine Teamarbeit gerade in diesem Bereich liefert, erscheinen Änderungen dringend erforderlich. Gegenseitige Ergänzung und Wissensbereicherung, Zeitersparnis durch Arbeitsteilung, Erweiterung des Horizontes sind Argumente für eine organisierte Zusammenarbeit. Der Kollege, der z.B. in einer Fachkonferenz Teilgebiete (seiner Wahl?) präsentiert, muss sich vorher genau damit beschäftigt und sich eingearbeitet haben. Der zeitliche Abstand zwischen den zu leistenden Stunden ist durch die Ganztagschule wesentlich größer geworden. Fachlicher Austausch, Gespräche unter Kollegen können daher deutlich über Pausengespräche hinausgehen.

Ein wesentlicher Kritikpunkt der Probanden trifft die Ausrichtung der FFDen auf die praktische Unterrichtsarbeit. Hier sind entscheidende Verbesserungen durch Schwerpunktverlagerung denkbar, die Antworten ermöglichen auf folgende Fragen des lernwilligen Praktikers:

- Wo bleibt der deutliche Praxisbezug zu meiner (aktuellen) unterrichtlichen Tätigkeit?
- Worin liegt der Vorteil gegenüber meinem bisherigen Tun?
- Worin liegen die Unterschiede zu meinem bisherigen theoretischen Fundament?
- Wie überzeugend ist das gewählte Beispiel?
- Ist der Umsetzungsvorschlag (noch) realistisch?
- Bleibt noch genügend Freiraum nach dem Motto: Optionen statt Direktiven?
- Verfügen die Verfasser über genügend (aktuelle) Unterrichtserfahrung?
- Wie überzeugend wirkt die Darstellung bei sachlicher Analyse bzw. Reflexion?

Dabei sollte gerade die Nachbereitung des Unterrichts einen höheren Stellenwert erhalten. So könnten die FFDen durch eine deutlich unterrichtsbezogene Ausrichtung der Theorie mehr für die alltägliche Praxis und für Teamarbeit genutzt werden. Die genannten Nutzungsziele beziehen sich deutlich auf Anregungen und Vorschläge zu variabler Unterrichtsgestaltung, die sich auf alle Aufgabenbereiche und Jahrgänge erstreckt. Erwartungsgemäß ist ein Lesen von Deckel zu Deckel selten. Bei vorwiegend gezielter Informationssuche erhält natürlich das Handling eine besondere Bedeutung.

Gliederung, Fachwortverzeichnisse mit der Angabe von Fundstellen, Sachregister, Glossars und Tipps spielen eine entscheidende Rolle.

Nicht nur für Verlage und Autoren von Bedeutung ist sicherlich die erkennbare Bereitschaft angehender und aktueller Praktiker zu dauerhafter und sehr intensiver (10,4%), häufiger (18,4%) und gelegentlicher (40,0%) Weiterarbeit mit erworbenen und ihre Bereitschaft zum Erwerb neuer FFDen (21,6%). Der Gesamtprozentzahl (90,4%) gegenüber steht nur eine geringe Zahl von Probanden, die sich auf eigene Erfahrungen (0,8%) verlassen oder sich eher Rat von Kollegen mit mehr Erfahrung (8,8%) holen wollen. Diese Lern- und Annahmefähigkeit, die Offenheit gegenüber FFDen sollte Mut machen zu Überarbeitungen oder Neuerscheinungen angesichts außerordentlich schneller Entwicklungen der Rahmenbedingungen.⁴⁶

Angehende Praktiker sind die Ausbilder von morgen. Auch in diesem Zusammenhang sind die Kriterien für Weiterempfehlung aussagekräftig. Sie gründen sich auf positive Erfahrungen durch erhaltene Anregungen und Impulse aus erworbenen FFDen (49,2%) und zeigen, welche Bedeutung dem Mischungsverhältnis aus Theorie und Praxis zugemessen wird (35,7%). Natürlich ist auch der Nutzeffekt bei Prüfungsvorbereitungen in Phasen der Ausbildung ein wesentliches Kriterium (24,6%). Die Unterschiede zwischen Studenten, Referendaren und „gestandenen“ Praktikern sind hier ebenso offensichtlich wie bei den Intentionen für den Erwerb von FFDen. Wer in der Ausbildung steht, sieht logischerweise eine Ausstattung mit aktuellster Information als selbstverständlich an. Sie suchen nach Empfehlungen. Bei Praktikern, die ihre Examina schon lange hinter sich haben, ist der Aktualisierungsbedarf offensichtlich. Die Ausrichtung auf Fort- und Weiterbildung kann darauf zurückgeführt werden, dass bereits im Jahr 1999 eine erste Didaktik von Gehring erschienen war und es sich hier um eine Neuauflage handelt.

Die Reihenfolge der aufgeführten FFDen zeigt auch, dass es wenige gemeinsame Gütekriterien unter den Bestplatzierten gibt. Entgegen vielfacher Erwartung unterscheiden sie sich in einer Vielzahl von Punkten. Zwar verfügen fast alle Autoren über schulische und universitäre Lehrerfahrung, es eint sie das Bestreben nach der Verbindung von Theorie und Praxis, die Handhabbarkeit ermöglicht verschiedene Formen des Lesens. Große Unterschiede sind in folgenden Bereichen zu erkennen:

Für die ausgewählten FFDen sind Alleinautoren oder Teams verantwortlich, die FFDen sind sprachspezifisch oder sprachübergreifend ausgerichtet, Text- und Bildgestaltung variieren deutlich, dem trockenen Informationsstil stehen mitreißende und humorvolle Abhandlungen gegenüber, der Leser wird ganz unterschiedlich einbezogen, es gibt mediale Zugaben oder

⁴⁶ Im Januar 2018 ist eine vollständig überarbeitete FFD von Andreas Nieweler erschienen mit medialen Zugaben (Online-Extra), die fortlaufend aktualisierbar sind. Leider konnte sie in dieser Arbeit nicht mehr aufgenommen werden.

man verzichtet darauf, die Steuerung der Nutzer reicht von Vorlagen zu freier Entscheidung bis zu direktiven Vorgaben, historische Darstellungen variieren in Tiefe und Platzierung, distinktive *Propria* sind nicht durchgehend vorhanden, deutlich variieren Schwerpunktsetzung und Umfang.

Überraschenderweise landet die *Fachdidaktik Spanisch* von Andreas Grünewald und Lutz Küster (2011) in Hinblick auf den besten Erkenntnisgewinn auf Platz 1. Das kann daran liegen, dass eine umfassende und sehr informative FFD für den Spanischunterricht lange vermisst wurde und dass sie die Reihenveröffentlichung der bei Kallmeyer in Verbindung mit Klett erschienenen FFDen von Nieweler (2006) und Haß (2006) fortsetzt. Die leicht zu handhabende und sehr gut gefüllte CD mag ebenfalls zu diesem Urteil beigetragen haben. Folgende Punkte könnten weiterhin Grund für die hervorragende Platzierung sein: Herausgeber und Koautoren verfügen über lange Jahre schulischer Praxis. Die vorher veröffentlichten französischen und englischen FFDen aus demselben Verlagshaus (s.o.) liefern hervorragende Vorlagen. Wer neben Spanisch eine der beiden anderen Sprachen unterrichtet oder unterrichten will, braucht keine lange Einlesezeit. Die große Übersichtlichkeit erleichtert – bei erkennbar guter Verknüpfung der Kapitel – wesentlich das punktuelle und selektive Lesen. Die Handhabung der FFDen ist weitgehend identisch. Zu Platz 1 haben sicherlich weiterhin beigetragen:

- die Breite des Darstellungsbereiches,
- die Übertragbarkeit auf andere Sprachen,
- die Verbindung von Innovation und Tradition,
- die fächerübergreifenden Darstellungen,
- die gedrängte Art der Prüfungsvorbereitung,
- die unmittelbar zur Praxis führende Darstellung der Theorie,
- die zahlreichen praktischen Tipps,
- die gezielte Aufnahme von Alltagsthemen des Fremdsprachenunterrichts.

Insgesamt gesehen bewerten die Leser der FFDen die Berücksichtigung ihrer speziellen Bedürfnisse in den FFD schlechter als bei den vorangegangenen Schwerpunkten Nutzen und Erkenntnisgewinn. Weskamp (2000) kommt auf Platz 2 (Schulnote 2,1) zu den bekannten Namen Gehring (2010, Platz 1, Schulnote 1,5), Butzkamm (2012), Fäcke (2010) hier mit der *Fachdidaktik Französisch* und Haß (2006) (alle Platz 3, Schulnote 2,2) hinzu.

Der Alleinautor Ralf Weskamp (2000) verfügt über ein hohes Maß an schulpraktischer Erfahrung. Der gute Rangplatz überrascht den Verfasser dieser Arbeit, da der Einbezug des Lesers kein besonderes Merkmal gerade dieser FFD ist. Kritische Anmerkungen entstammen vergleichender Detailanalyse. Sie betreffen Kriterien wie z.B. stellenweise den Umfang der theoretischen Ausführungen, Aktualität und insgesamt den fehlenden dialogischen Charakter. Aber der Autor erreicht ein hohes Informationsniveau, bietet ein breitgefächertes Angebot an Themen und Materialien, das auf andere Sprachen gut übertragbar ist und einige *Propria*. Die Handhabbarkeit ermöglicht die selektive Informationsentnahme in besonderem Maße.

Wolfgang Butzkamms (2012) Tendenz zu klarer – oft herausfordernd einseitiger – Steuerung hat die Platzierung in dem Bereich der Berücksichtigung von Bedürfnissen der Benutzer offensichtlich nicht beeinträchtigt. In seiner FFD geht die Beziehung zur Alltagspraxis nie verloren. Die Akzeptanz einer zweisprachigen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts scheint größer zu sein als von mir erwartet. Da findet offensichtlich die theoretische Begründung dieser Methode offene Ohren. Die ideenreiche und zugleich auf außergewöhnlich reicher Erfahrung beruhende Fundgrube charismatischer Gestaltung erfährt offensichtlich Wertschätzung hinsichtlich der Erfüllung von Bedürfnissen von Lernern und Praktikern. Zur sehr guten Bewertung von Butzkamm, der über Jahrzehnte praktischer Erfahrung an Schule und Hochschule verfügt, könnten folgende Positiva und besondere Charakteristika beigetragen haben: sein Enthusiasmus für Sprachen und Sprachunterricht, seine mitreißende und zuweilen auch provozierende Darstellungsweise, die sehr praxisorientierten Anregungen und Vorschläge *in abundance* zusammen mit kopierfähigen Vorlagen, weiterhin die außerordentliche Spannweite seiner Ausführungen und die erkennbare und ansteckende Freude am Tun.

Die ebenfalls in der Reihe „bachelor-wissen“ auf Basiswissen zielende FFD von Christiane Fäcke (2010) nimmt in weitgehender Übereinstimmung mit meiner Analyse und Kommentierung den 3. Platz zusammen mit Butzkamm und Haß ein (Schulnote 2,2). Willkommen ist sicher die Absicht der Autorin, einen Überblick zu vermitteln. Die Ausrichtung auf die universitäre Ausbildung ist offensichtlich. Auch hier wird der Quereinstieg durch klare Gliederung und Strukturierung leichtgemacht. Das im Detail beschriebene Layout des Buches ist ein Charakteristikum. Der klare, prägnante Stil lässt Unverständlichkeiten kaum aufkommen. Der Leser wird direkt angesprochen und durch Lernaufgaben einbezogen. Ein wesentliches *Proprium* stellen die dazugehörigen Internetseiten mit Lösungsvorschlägen dar. Fäcke behandelt auch bestimmte Themen, die man in anderen FFDen nicht findet (Berufswunsch Französischlehrer/in, Vergleich von FFDen). Die Abwechslung in der Darstellungsweise ist sicher von besonderer Attraktivität (vgl. S.). Die Nutzer, die diese FFD auf Platz 3 setzten, rekrutie-

ren sich sicherlich vorwiegend aus Studenten und Berufsanfängern. Die Zahl der praktischen Beispiele zur Umsetzung in der Praxis ist vergleichsweise hoch.

Erstaunlich ist, dass die FFD von Frank Haß (2006), die doch offensichtlich den Autoren der spanischen von Andreas Grünewald und Lutz Küster als wesentliches Model und Wegweiser diente, erst auf Rang 3 erscheint. Noch dazu haben eigentliche englische FFDen die größten potentiellen Nutzerkreis. Die profilierten Koautoren von Haß sind in Fachkreisen wohl bekannt. Die langjährige praktische Unterrichtserfahrung aller Beteiligten wird belegt. Gerade im Bereich der englischen Didaktik ist das Angebot an FFDen außerordentlich groß. Zu den wesentlichen Positiva aus unterrichtspraktischer Sicht zählen bei Hass: die Fokussierung auf Qualitätsverbesserung des Unterrichts durch professionelle Lehrerbildung schon vor oder zu Beginn der beruflichen Tätigkeit, Innovationen (FAQ-Bereich, *golden rules*, 10 Gebote zur Schülermotivation) und Positiva, die den Bedürfnissen der Nutzer entsprechen sollten wie Übersichtlichkeit, Auflockerung, Vermittlungseffizienz, Darstellungsbreite auch durch besondere farbliche und grafische Gestaltung, ein außerordentlich großes praktisches Angebot für den Unterricht, Verknüpfung von Tradition und Innovation, die große Zahl von Durchführungstipps und nicht zuletzt die feste Bindung.

Bei den jährlichen Fachtagungen des Klett-Verlages habe ich erlebt, wie wertvoll Rückfragen sein können, wenn Autoren als Gäste – in diesem Fall Haß – sich Zeit nehmen, zuhören und Begründungen und Erklärungen liefern. Vielleicht hat die sehr enge Anlehnung an Niewelers *Fachdidaktik Französisch* Nutzer dazu geführt, noch eine anders konzipierte Englischdidaktik zu erwerben oder zu lesen. Ein Überarbeitungsbedarf ist bei der englischen Didaktik von Haß klar erkennbar. Die (zu?) enge Führung des Nutzers, die in Bezug auf technische Handhabung schwierige CD und die zu enge Bindung an das eigene Verlagshaus könnten einer besseren „Benotung“ im Wege gestanden haben.

11. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit beinhaltet eine Bestandsaufnahme sowie eine kriterienorientierte Sichtung der FFDen und außerdem eine Befragung von vier am Unterricht direkt beteiligten Berufsgruppen zu ihrer Nutzung von FFDen. Sie enthält eine Reihe von begründeten Empfehlungen und Anregungen zur Steigerung ihrer Professionalität. Sie nennt aber auch eine Reihe von Gebieten, auf denen wissenschaftliche Weiterarbeit dringend erforderlich ist. Aus diesem Grund und nachdem die Positiva der bestbeurteilten FFDen zusammengefasst wurden, sollen im folgenden abschließenden Fazit die Desiderate Ausdruck finden, die einerseits zur Steigerung der Professionalität der Lehrpersonen führen würden und andererseits dringend notwendige wissenschaftliche Weiterarbeit betreffen.

Diese Arbeit hat gezeigt, dass FFDen in bestimmten Bereichen an Grenzen stoßen und bestimmte Erwartungen nicht erfüllen können. Sie können kein Ersatz für Fachzeitschriften sein. Hier zählt der komplementäre Einsatz. Nur der Versuch der praktischen Umsetzung macht die ganze Arbeit sinnvoll. Es bleiben folgende weitere Desiderate für die Professionalisierung des Lehrbetriebes:

- Forschungsaufträge an Praktiker; auf mögliche Aufgabenstellungen wurde hingewiesen;
- Institutionalisierung des Miteinanders an Universitäten und Schulen (Bearbeitung von Themen in Gruppen, Zusammenführung von Gruppen durch Fachkonferenzen und das Leitungsteam der Schulen);
- systematischer Austausch, regelmäßige Begegnung von Wissenschaft und Praxis (z.B. Studenten mit von universitären Ausbildern erteilten wissenschaftlichen Aufgaben an den Schulen);
- Referendare, die nach dem abgeschlossenen Studium Kenntnisse von FFDen mitbringen und Kommunikation initiieren;
- Aufbau und Ausbau von Kompetenzen im Bereich des voneinander und miteinander Lernens;
- Fortbildung auch auf der Basis von FFDen von Ausbildern vor der Aufnahme ihrer Tätigkeit;
- eine Auswahl von FFDen, die in den Lehrerbibliotheken zur Verfügung stehen.

11. Fazit und Ausblick

Offen bleibt weiterhin die Frage, ob Fachdidaktiken weiterhin als Buchform oder in Zukunft in digitalen Formaten erscheinen werden. Vielleicht werden sie auch abrufbar im Internet präsentiert werden, wobei wirtschaftliche Aspekte – kostenlose oder kostenpflichtige Darbietung – von entscheidender Bedeutung sind. Auch eine Herausgabe in einem Hefter wäre denkbar, in den in Abständen aktualisierte Seiten eingefügt werden können. Im Bereich des Schulrechtes besitzt diese Form (vgl. Gesetzessammlungen) bereits Tradition.

Von den Desideraten an die Forschung werden die folgenden als besonders wichtig angesehen:

- Ausbildungsforschung: Studien zur Zweiten Phase der Fremdsprachenlehrerausbildung oder zur Berufseingangsphase gibt es noch nicht;
- Wirkungsforschung bei Lehrwerken;
- neue und angemessene Formen von wechselseitiger Bezugnahme von persönlichen Erfahrungen;
- weitere Zusammenführung von Wissenschaft und Praxis;
- Beiträge zu einer neuen Annäherung von Lehrforschung und erziehungswissenschaftlicher Forschung;
- der tiefgründigere und umfassendere Blick auf internationale Entwicklungen.

Es bleibt auf dem Beziehungsfeld von fremdsprachlicher Fachdidaktik und institutionalisiertem Unterricht noch sehr viel zu tun. Die vorliegende Arbeit sollte einen gezielten Beitrag zur Weiterarbeit leisten.

Literaturverzeichnis

ABEL, Fritz (2003): „Fachdidaktik ist...eine Aufgabe aller an der Lehrerbildung beteiligten Vertreter eines Faches“. In: BAUSCH, Karl-Richard / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, 9-18.

ACHTENHAGEN, Frank / BLANKERITZ, Herwig (1969): *Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts. Grundlagen und Probleme einer Fachdidaktik*. Weinheim.

ARNOLD, Karl-Heinz (Hrsg.) (2007): *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

ARNOLD, Werner (1973): *Fachdidaktik Französisch*. Berlin: Klett.

BACH, Gerhard / TIMM, Johannes-Peter (Hrsg.) (⁴2009): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Praxis*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto.

BAUSCH, Karl-Richard & KASPER, Gabriele (1979): „Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der 'großen Hypothesen'“. In: *Linguistische Berichte* 64, 3-35.

BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (2007): „Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung“. In: Dies. (Hrsg.) (⁵2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke, 1-9.

BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (⁵2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke.

BAUSCH, Karl-Richard / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr.

BLELL, Gabriele / LÜTGE, Christiane (Hrsg.) (2012): *Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung. Konzepte, Impulse, Perspektiven. Festschrift für Rita Kupetz*. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.

BOHLEN, Adolf (1953): *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Heidelberg: Quelle und Meyer.

BRUSCH, Wilfried (2009): *Didaktik des Englischen. Ein Kerncurriculum in zwölf Vorlesungen. Herausgegeben von Otfried Börner und Christoph Edelhoff*. Braunschweig: Schroedel, Diesterweg Klinkhardt.

BURWITZ-MELZER (2010): „Portfolio“. In: SURKAMP, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon der Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: 244-248.

BUTZKAMM, Wolfgang (2010), „Direkte Methode“. In: SURKAMP, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon der Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: 37f.

BUTZKAMM, Wolfgang (²1978): *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg, Quelle & Meyer.

BUTZKAMM, Wolfgang (2012): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten*. 3., komplett überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr, Francke, Attempto.

BUTZKAMM, Wolfgang: Rezension zu DOFF, Sabine / KLIPPEL, Friederike (2007): *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1/2009, 70f.

CASPARI, Daniela (2003): „Dauerthema „Lehrerbildung“ – jetzt doch ein Aufbruch zu grundlegenden Reformen?“. In: BAUSCH, Karl-Richard / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, 51-58.

CHRIST, Herbert (2003): „Fremdsprachenlehrerausbildung im Umbruch“. In: BAUSCH, Karl-Richard / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, 59-67.

CHRIST, Herbert (2006): Rezension zu NIEWELER, Andreas (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 40/84, 51.

CHRIST, Herbert (2008): Rezension zu KRECHEL, Hans-Ludwig (2007) (Hrsg.): *Französisch Methodik – Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor. In: *Französisch heute* 39/4, 413-416.

CHRIST, Herbert (2010): „Geschichte der Fremdsprachendidaktik“. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag, 17-22.

CROON, Wilfried (2013): Rezension zu KUHFUSS, Walter: *Eine Kulturgeschichte des Französischunterrichts in der frühen Neuzeit. Französischlernen am Fürstenhof, auf dem Marktplatz und in der Schule in Deutschland*. Göttingen: V & R-unipress. In: *Seminar – Lehrerbildung und Schule* 1119/4, 169f.

CUQ, Jean-Pierre (1996): *Une introduction à la didactique de la grammaire en français*. Paris: Didier.

DE FLORIO-HANSEN, Inez / KLEWITZ, Bernd (2010): *Fortbildungshandreichung zu den Bildungsstandards Englisch und Französisch*. Kassel: kassel university press.

DE FLORIO-HANSEN, Inez / RÜCK, Nicola (2003): „Innovationen im Fremdsprachenunterricht?! Was sollen Einführungen in die Fremdsprachendidaktik leisten? Was können sie bewirken?“. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 67/1, 35-61.

DECKE-CORNILL / Helene / KÜSTER, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik – Eine Einführung*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto.

DOFF, Sabine (2005): „Englischunterricht im 21. Jahrhundert. Drei fachdidaktische Grundwerke im Vergleich“, In: *Englisch* 1/05, 31-36.

DOFF, Sabine / KLIPPEL, Friederike (2007): *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

FÄCKE, Christiane (2010): *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

FREUDENSTEIN, Reinhold (2003): „Fremdsprachenunterricht im Wandel der Zeiten. Über didaktische Theorie und schulische Praxis in den letzten 30 Jahren“. In: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 50/1, 4-10.

FREUDENSTEIN, Reinhold (2003): Rezension zu Eynar Leupold (2002). *Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen*. Seelze-Velber: Kallmeyer. In: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 50/1, 102f.

FREUDENSTEIN, Reinhold (2007): „Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien“. In: R BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (⁵2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke, 395-399.

FRINGS, Michael (2007): Rezension zu NIEWELER, Andreas (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 1/1, 158-161.

GEHRING, Wolfgang (2010): *Englische Fachdidaktik – Theorien, Praxis, Forschendes Lernen*. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

GNUTZMANN, Claus (2003): „Konsekutive Studiengänge in der Lehrerbildung: Potenzial für einen längst fälligen Neubeginn“. In: BAUSCH, Karl-Richard / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Fremdsprachenlehrerbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, 79-85.

GNUTZMANN, Claus / KÖNIGS, Frank G (2010): „Von gestern und doch für heute und morgen relevant. Anmerkungen zur Erforschung der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und zu diesem Themenheft“. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 39, 5-12.

GRÜNEWALD, Andreas (2010): „Alternative Lehr-/Lernformen“. In: SURKAMP, Carola (Hrsg.) (2010) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: J.B.Metzler, 2.

GRÜNEWALD, Andreas (2010): „Audio-visuelle Methode“. In: SURKAMP, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon der Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 6f.

GRÜNEWALD, Andreas (2010): „Grammatik-Übersetzungs-Methode“. In: SURKAMP, Carola (Hrsg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 95ff.

GRÜNEWALD, Andreas / KÜSTER, Lütz (Hrsg.) (2011): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Seelze: Klett, Kallmeyer.

GUTSCHOW, Harald (1978): *Eine Methodik des elementaren Englischunterrichts. Probleme und Arbeitsformen*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.

HABERKORN, Michaela (2010): Rezension zu BAUSCH, Karl Richard; BURWITZ-MELZER, Eva; KÖNIGS, Frank G.; KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2008): *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. In: *Information Deutsch als Fremdsprache* 2/3 37/2010, 131-135.

HABERMAS, Jürgen (1971): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.

HALLET, Wolfgang (2005): Rezension zu MÜLLER-HARTMANN, Andreas / SCHOCKER-VON DITFURTH, Marita (Hrsg.) (2005): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael Legutke. Tübingen: Narr. In: Der fremdsprachliche Unterricht 75/39, 45ff.*

HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag.

HAß, Frank (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.

HATTIE, John (2014): *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London/New York: Routledge.

HELMKE, Andreas (2002): *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

HENRICI, Gerd / ZÖFGEN, Ekkehard (Hrsg.) (1996): Themenheft „Innovativ-alternative Methoden“. *Fremdsprachen lehren und lernen 25*.

HESISCHES MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND KUNST (Hrsg.) (1997): *Neuordnung der Lehrerbildung*. Opladen: Leske und Budrich.

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2011): *Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten*. Fulda: Fuldaer Druck.

HEUER, Helmut / KLIPPEL, Friederike (1987): *Englischmethodik. Problemfelder, Unterrichtswirklichkeit und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Cornelsen.

HOBRECHT, Petra (Hrsg.) (2004): *Computer, Internet & Co. im Englischunterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

HOFFMANN, Sabine / STORK, Antje (Hrsg.) (2015): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Narr, Francke, Attempto.

HU, Adelheid (2003): „Überlegungen zur aktuellen Situation der Fremdsprachenlehrerbildung“. In: BAUSCH, Karl-Richard / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Fremdsprachenlehrerbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, 99-105.

HÜBNER, Walter (1929): *Didaktik der Neueren Sprachen. Frankfurt am Main* (Faksimile-Nachdruck mit einem Geleitwort von Paul Hartig 1965).

HÜLLEN, Werner (1999): „Englischunterricht – Betrachtungen zu einem Unterrichtsfach aus gegebenem Anlass“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 10/2, 308-330*.

HYMES, Dell H. (1972): „On communicative Competence“. In: PRIDE, John B./ HOLMES, Janet (Hrsg.): *Sociolinguistics*. London: Penguin, 269-293.

ILSE, Viktoria (2008): Rezension zu JUNG, Udo O. H. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache 2008/2-3, 243*.

JUNG, Udo O. H. (2006) (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/Main: Lang.

JUNG, Udo O.H.: Rezension zu SARTER, Heidemarie (2006): *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft). In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5/2009, 69.

KARBE, Ursula (2005): Rezension zu MEYER, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2/2005, 60.

KAUSSEN, Herbert / RENNÉ, Rudi (2006): *Didaktische Handreichungen Englisch – Unterrichtsplanung in den Sekundarstufen I und II*. Köln: Aulis Verlag Deubner.

KELLY, Louis G. (1969): *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley Massachusetts: Newbury House Publishers.

KLEINSCHMIDT, Eberhard (2002): „Französischunterricht – innovativ?“. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 66/2002, 45-64.

KLIPPEL, Friederike (2010), „Methodik“. In: SURKAMP, Carola (Hrsg.) (2010): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: 2010, 219f.

KLIPPEL, Friederike (2003): „Fremdsprachenlehrerausbildung: eine Stärken-Schwächen-Analyse“. In: BAUSCH, Karl-Richard / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, 114-123.

KLIPPEL, Friederike: „Fremdsprachenunterricht (19./20. Jahrhundert)“. In: [https:// www. Historisches-lexikon.de/Fremdsprachenunterricht](https://www.Historisches-lexikon.de/Fremdsprachenunterricht) (19.10.2016).

KÖNIGS, Frank G (2004): „Fremdsprachen lehren und lernen. Entwicklung in der Sprachlehrforschung und ihre Bedeutung für die Lehrerbildung“ (Ringvorlesung).

KÖNIGS, Frank G. (1991): „Auf dem Weg zu einer neuen Aera des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur ‚postkommunikativen‘ Phase in der Fremdsprachendidaktik. In: *Taller de Letras* 19, 21-42.

KÖNIGS, Frank G. (1995): „Lernen im Kontrast – was heißt das eigentlich?“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 24, 11-24.

KÖNIGS, Frank G. (2008): „Fremdsprachenlehrerausbildung: Minenfeld oder Artenreichtum?“ In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2, 9-32.

KÖNIGS, Frank G. (2010) Rezension zu GRÜNEWALD, Andreas / KÜSTER, Lütz (Hrsg.) (2009): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Seelze: Klett, Kalmeyer. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 39, 212-216.

KÖNIGS, Frank G. (Hrsg. (2001): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr.

KÖNIGS, Frank G. / GNUTZMANN, Claus / KÜSTER, Lutz (2011), „Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung. Ein subjektiver Blick auf 40 Jahre Forschungsgeschichte und auf aktuelle Forschungstendenzen in Deutschland. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 40, 5-28.

KÖNIGS, Frank G. (2004): „Sprachlehrforschung: gestern heute – und morgen“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 31, 5, 513-532.

KOSTKA, Michael / KÖSTER, Peter (2005): *Kompetent unterrichten. Ein Praxishandbuch für das Referendariat*. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett.

KRAUS, Alexander (2005): „Umgang mit Neuen Medien. Chancen für einen innovativen Französischunterricht“: in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 76, 2-7.

KRECHEL, Hans-Ludwig (2007) (Hrsg.): *Französisch Methodik – Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

LEISINGER, Fritz (1966): *Elemente des neusprachlichen Unterrichts*. Stuttgart: Klett.

LEUPOLD, Eynar (2007): *Französischunterricht planen, durchführen, beurteilen. Hilfen für den Berufsalltag*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Erhard Friedrich Verlag.

LEUPOLD, Eynar (2007): *Kompetenzentwicklung im Französischunterricht. Standards umsetzen – Persönlichkeit bilden*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Erhard Friedrich Verlag.

LEUPOLD, Eynar (2009): *Miniglossar Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Erhard Friedrich Verlag.

LEUPOLD, Eynar (2009): *Sicher und gut Französisch lernen*. Stuttgart: Klett.

LEUPOLD, Eynar (2010): *Französisch lehren und lernen. Das Grundlagenbuch*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag.

LEUPOLD, Eynar (2011): Rezension zu SURKAMP, Carola (Hrsg.) (2010): „*Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*“. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40/1, 142ff.

MACKEY, William Francis (1973) „Applied Linguistics“. In: ALLEN, J.P.B. & CORDER, S.Pit (1973) *Readings for Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Bd. 1 (1973), 247-255.

MARTIN, Jean-Pol / KELCHNER, R.: „Lernen durch Lehren“. In: TIMM, Johannes-Peter: *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag.

MEIBNER, Franz Joseph (2003): „Zur fachdidaktischen Ausbildung von Lehrenden romanischer Fremdsprachen: Angebot, Modularisierung, Berufsorientierung“. In: BAUSCH, Karl-Richard / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Fremdsprachenlehrer-ausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, 157-167.

MEIBNER, Franz Joseph (2008): „Wie bewertet man eigentlich Fachdidaktiken? Möglichkeiten und Grenzen einer lehrbezogenen Darstellungsform – eine „Checkliste“. In: *Französisch heute* 39/1/2, 105-151.

MEIBNER, Franz Joseph (2008): Rezension zu NIEWELER, Andreas (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett. In: *Französisch heute* 39/3, 310-318.

MEIßNER, Franz Joseph / REINFRIED, Marcus (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.

MEURER, Olaf / WERNISING, Armin Volkmar (2004): „Vom Schüler zum Mitarbeiter – virtuelle Klassenräume im Unterricht“. In: MÜNCHOW, Sabine (Hrsg.): *Computer, Internet & Co. im Französischunterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

MEYER, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

MIHM, Emil (1972): *Die Krise der neusprachlichen Didaktik. Eine systeminterne Ortsbestimmung*. Frankfurt.

MÜLLER-HARTMANN, Andreas / SCHOCKER- VON DITFURTH, Marita (Hrsg.) (2005): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael Legutke*. Tübingen: Narr.

MÜLLER-HARTMANN, Andreas / SCHOCKER-v. DITFURTH, Marita (2009): *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.

NEUNER, Gerhard (2007): „Methodische Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert, KRUMM, Hans Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel, 225-234.

NEUNER, Gerhard (2007): „Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick“. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert, KRUMM, Hans Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel, 225-234.

NEVELING, Christiane (Hrsg.) (2002): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

NIEWELER, Andreas (2009): „Am Puls der Zeit. Französischdidaktik gestern, heute und morgen“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 100, 4-9.

NIEWELER, Andreas (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis* Stuttgart: Klett.

OTTO, Ernst (1921): *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts; Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre*. Bielefeld/Leipzig: Velhagen & Klasing.

OXFORD, Rebecca L. (2011): *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson.

PELZ, Manfred (1975): *Einführung in die Didaktik des Französischen*. Heidelberg: Quelle und Meyer.

PETERSEN, Thomas (2002): *Das Feldexperiment in der Umfrageforschung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

PHILIPPS UNIVERSITÄT MARBURG (2011): *Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht mit Forschungsregister Sprachlehrforschung und Sprachunterricht* 42/1.

PIEPHO, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht der Sekundarstufe I*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.

PIEPHO, Hans-Eberhard (1990): „Kommunikativer DaF-Unterricht heute – Überlegungen zum Einstieg in die ‚postkommunikative‘ Epoche“, In: *Deutsch lernen* 2, 122-142.

PIEPHO, Hans-Eberhardt (1990): *Arbeit mit Texten*. München: Ed. Deutsch Klett.

PORST, Rolf (³2011): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS Verlag.

PUREN, Christian / BERTOCCHINI, Paola / COSTANZO, Edvige. (1998): *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.

PÜTZ, Wolfgang (2012): Rezension zu HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag. In: *Französisch heute* 43/2, 139f.

RAASCH, Albert (2007): „Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern“. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (⁵2007) (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke, 486-491.

RAITH, Thomas (2011): *Kompetenzen für aufgabenorientiertes Fremdsprachenunterrichts. Eine qualitative Untersuchung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, Francke, Attempto.

RAUNER, Felix (2004): *Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz*. Universität Bremen: ITB Forschungsberichte 14/ 3.

RAUPACH, Manfred (2003): „Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung: Anspruch und Wirklichkeit“. In: BAUSCH, Karl-Richard / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, 189-197.

REIMANN, Daniel (2007): Rezension zu KRECHEL, Hans-Ludwig (2007) (Hrsg.): *Französisch Methodik – Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 1/2, 167-172.

REIMANN, Daniel (2010): Rezension zu DECKE-CORNILL, Helene / KÜSTER, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. In: *Französisch heute* 41/4, 184f.

REIMANN, Daniel (2010): *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*. 2010/2, 140-152.

REINFRIED, Marcus (2001): „Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma“. In: MEIBNER, Franz / REINFRIED, Marcus (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, 1-20.

REINFRIED, Marcus (2007): „Die direkte Methode im Rahmen der neusprachlichen Reformbewegung“. In: *Französisch heute* 3, 258-274.

REINFRIED, Marcus (2010): „Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht“. In: SURKAMP, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon der Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. J.B. Metzler: Stuttgart/Weimar: 232f.

ROCHE, Jörg (²2008): *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen und Basel: Francke.

RÖSLER, Dietmar (2005): Rezension zu BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4., vollst. neu bearb. Aufl. A. Francke Verlag, Tübingen/Basel. In: *Deutsch als Fremdsprache* 42.2, 117ff.

ROVIÓ, Bàrbara (2010): Rezension zu DECKE-CORNILL / Helene / KÜSTER, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik – Eine Einführung*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 4/2, 140-146.

RYBARCYK, Renata <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/neitrag/Sarter.htm>.

SARTER, Heidemarie (2006): *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

SAUER, Helmut (2004): „Anmerkungen zur Neuauflage des Handbuches“, in: *Neusprachliche Mitteilungen* 3.

SAUER, Helmut (2004): Rezension zu BAUSCH, Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. Völlig neu bearbeitete Auflage*. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 57/3, 181ff.

SCHMELTER, Lars (2011): Rezension zu Helene DECKE-CORNILL, Lutz KÜSTER (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr. In: *Fremdsprachen Lehrern und Lernen* 40/1, 130-133.

SCHRÖDER, Konrad / WELLER, Franz-Rudolf (1975): „Erwägungen zum Begriffsfeld Methodik aus fremdsprachendidaktischer Sicht“. In: *Die Neueren Sprachen* 74/3, 211.

SCHRÖDER, Konrad: „Fremdsprachendidaktische Zeitschriften“. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* Tübingen und Basel: Francke, 593-596.

SCHUBEL, Friedrich (1958): *Methodik des Englischunterrichts für höhere Schulen*. Frankfurt a.M./Berlin/ Bonn: Diesterweg.

SCHUMANN, Adelheid (2007): „Le Magreb. Inhalte und Verfahren einer interkulturellen Landeskunde“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 86. 2-9.

SELINKER, Larry (1972): „Interlanguage“. In: *International Review of Applied Linguistics* 10/2, 209-231.

SoSci Survey (2014), <https://www.soscisurvey.de/#features> (18.05.2015).

SPANIEL-WEISE, Dorothea (2011): Rezension zu BAUSCH, Karl-Richard / BURWITZ-MELZER, Eva / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2009): *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung*. Tübingen: Narr. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 2/3, 155f.

STEINBRÜGGE, Lieselotte (2011): Rezension zu LEUPOLD, Eynar (2010): *Französisch lehren und lernen. Das Grundlagenbuch*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 45/114, 47.

STRATHMANN, Jochen (2011): Rezension zu LEUPOLD, Eynar (2010): *Französisch lehren und lernen. Das Grundlagenbuch*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 5/2, 145-151.

SURKAMP, Carola (Hrsg.) (2010): „Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe“. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler.

TADDICKEN, Monika (2008): *Methodeneffekte bei Web-Befragungen: Einschränkungen der Datengüte durch ein „reduziertes Kommunikationsmedium“?* Köln: Herbert von Halem.

TANZMEISTER, Robert (2008) (Hrsg.): *Lehren, Lernen, Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesens Verlag.

TESCH, Bernd / LEUPOLD, Eynar / KÖLLER, Olaf (Hrsg.) (2008): *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichtsarrangements*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

THALER, Engelbert (2011): *15 Lernarrangements für Englisch. Balanced Teaching in der Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

THALER, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. Berlin: Cornelsen Schulbuchverlage.

TOBIAS, Karl: Rezension zu KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.) (2001): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 67/2003, 131-135.

VIËTOR, Wilhelm (1902): *Die Methodik des Neusprachlichen Unterrichts: Ein geschichtlicher Überblick in vier Vorträgen*, Leipzig: B.G. Teubner. BiblioLife Reproduction Series. Ohne Ort, ohne Jahr.

VIËTOR, Wilhelm (1905): *Der Sprachunterricht Muss Umkehren*. Leipzig: O. R. Reisland. Book Renaissance Reprint (2013). Ohne Ort.

VOLLMER, Helmut Johannes (2002): Rezension zu WESKAMP, Ralf (2001): *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik, Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen. In: *Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts* 49/4, 439f.

WEIDEMEYER, Helmuth (1986): „Die Unterrichtssprache in der Referendarausbildung“. In: Voss, Bernd (Hrsg.): *Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: HKS, 99-105.

WEIDEMEYER, Helmuth (2014): „Fremdsprachenlehrer aus Passion. Wie ich wurde, was ich war – und welchen Anteil die Fachdidaktik daran hatte.“. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 43/1, 81-93.

WESKAMP, Ralf (2001): *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik, Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen.

WICKE, Rainer E.: Rezension zu BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke. In: *Deutscher Lehrer im Ausland* 2003/3, 193f.

WILLIS, Jane (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

WINTER, Heinrich (2000): „Sperrmüllaktion: Sammlung überholter Methoden im Englischunterricht der Sekundarstufe I (und darüber hinaus)“, In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47/1, 80-90.

WISSENSCHAFTSRAT (2001): *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung vom November 2001*. Berlin: o.V.

WOLFF, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Lang.

ZIENER, Gerhard (²2008): *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Erhard Friedrich Verlag.

ZIERER, Klaus (2012): *Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

ZIMMERMANN, Günther (1969): „Integrierungsphase und Transfer im neusprachlichen Unterricht“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 3, 245-260.

ZIMMERMANN, Günther (²2010): *Texte schreiben – einfach, klar, verständlich. Berichte, Präsentationen, Referate, Anleitungen, Dokumentationen*. Göttingen: Business Village.

ZÖFGEN, EKKEHARD: Rezension zu NIEWELER, Andreas (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36/2007, 236-239.

ZYDATISS, Wolfgang (2000): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.

Urheberschaftserklärung

Ich versichere, dass ich die vorgelegte Dissertation selbst und ohne fremde Hilfe verfasst, nicht andere als die in ihr angegebenen Quellen oder Hilfsmittel benutzt, alle vollständig oder sinngemäß übernommenen Zitate als solche gekennzeichnet sowie die Dissertation in der vorliegenden oder einer ähnlichen Form noch bei keiner anderen in- oder ausländischen Hochschule anlässlich eines Promotionsgesuchs oder zu anderen Prüfungszwecken eingereicht habe.

.....